

# **Imparare a scrivere un testo narrativo**

Uno studio sulla testualità nella scrittura degli  
allievi delle scuole medie ticinesi

Dissertation  
zur Erlangung der Würde eines Doktors der Philosophie  
vorgelegt der Philosophisch-Historischen Fakultät der  
Universität Basel

von  
Dario Coviello

aus  
Basel

Basel 2020

Originaldokument gespeichert auf dem Dokumentenserver der Universität Basel  
[edoc.unibas.ch](https://edoc.unibas.ch)

Genehmigt von der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität  
Basel, auf Antrag von Prof. Dr. Angela Ferrari, Prof. Dr. Paolo D'Achille  
und Dr. Simone Fornara.

Basel, den 30. November 2018  
Der Dekan Prof. Dr. Thomas Grob

# INDICE

<b>RINGRAZIAMENTI.....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUZIONE .....</b>	<b>7</b>
<b>1. Obiettivi e metodi della ricerca .....</b>	<b>8</b>
<b>2. Il corpus.....</b>	<b>10</b>
<b>3. L'organizzazione del volume.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPITOLO PRIMO. La scrittura degli adolescenti oggi: <i>status quaestionis</i> .....</b>	<b>13</b>
<b>1. Imparare a scrivere.....</b>	<b>14</b>
1.1. La linguistica acquisizionale e il concetto di interlingua .....	14
1.2. Dall'orale allo scritto .....	16
1.3. La lingua dei giovani e la <i>scrittura online</i> .....	19
<b>2. Verso una descrizione dell'<i>interlingua</i> degli apprendenti.....</b>	<b>22</b>
2.1. Presentazione degli studi più rilevanti.....	22
2.2. Tra sintassi e testualità .....	23
2.3. Punteggiatura.....	25
2.4. Le relazioni referenziali .....	29
2.5. Le relazioni logiche .....	31
<b>3. Conclusione .....</b>	<b>33</b>
<b>CAPITOLO SECONDO. La struttura testuale del testo narrativo contemporaneo....</b>	<b>35</b>
<b>1. Strumenti per l'analisi testuale .....</b>	<b>35</b>
1.1. Le unità del testo: forme, funzioni e confini.....	36
1.1.1. L'Enunciato .....	36
1.1.1.1. Forme e confini dell'Enunciato.....	37
1.1.1.2. Coordinazione <i>versus</i> giustapposizione .....	39
1.1.2. Le Unità Informative.....	44
1.1.3. Il Movimento Testuale.....	46
1.2. La gerarchizzazione informativa dell'Enunciato .....	48
1.2.1. Il Nucleo .....	49
1.2.2. Il Quadro .....	50
1.2.3. L'Appendice .....	51

1.2.4. Punteggiatura e gerarchizzazione dell'informazione .....	52
1.3. Le relazioni tematiche tra Enunciati .....	56
1.3.1. Le relazioni anaforiche.....	57
1.3.2. Le espressioni anaforiche.....	58
1.3.3. La scelta delle espressioni anaforiche.....	60
1.4. Le relazioni logiche tra Enunciati .....	63
1.4.1. Relazioni logiche di composizione testuale vs. relazioni logiche tra eventi .....	63
1.4.2. Le relazioni logiche nel testo narrativo .....	66
1.4.3. Dispositivi di coesione logica.....	69
1.5. Le relazioni composizionali .....	72
1.5.1. Caratteristiche generali del testo narrativo .....	72
1.5.2. L'organizzazione degli eventi narrati .....	74
1.5.3. Sfondo vs. primo piano narrativo .....	76
1.5.4. L'alternanza dei tipi di testo .....	77
<b>2. Aspetti testuali della prosa narrativa contemporanea.....</b>	<b>79</b>
2.1. La segmentazione del testo .....	80
2.2. La gerarchizzazione informativa dell'Enunciato .....	84
2.3. Le relazioni tematiche tra Enunciati .....	87
2.4. Le relazioni logiche e composizionali tra Enunciati.....	92
<b>CAPITOLO TERZO. La testualità nella scrittura narrativa degli allievi delle scuole medie ticinesi .....</b>	<b>100</b>
<b>1. La segmentazione del testo.....</b>	<b>101</b>
1.1. La segmentazione nei testi di seconda media .....	101
1.1.1. Cambiamento del tipo di testo .....	101
1.1.2. Presenza di una relazione di composizione testuale.....	104
1.2. La segmentazione nei testi di quarta media .....	106
1.2.1. Cambiamento del tipo di testo .....	106
1.2.2. Presenza di una relazione logica di composizione testuale .....	108
1.2.3. Altri sintomi linguistici.....	109
1.3. Conclusioni.....	111
<b>2. La gerarchizzazione dell'informazione all'interno dell'Enunciato .....</b>	<b>114</b>
2.1. La gerarchizzazione dell'informazione nei testi di seconda media .....	114
2.2. La gerarchizzazione dell'informazione nei testi di quarta media.....	118
2.3. Problemi di gerarchizzazione.....	121
2.4. Conclusioni .....	123

<b>3. Le relazioni anaforiche.....</b>	<b>123</b>
3.1. Le relazioni anaforiche nei testi di seconda media .....	124
3.1.1. I referenti testuali .....	124
3.1.2. L'instaurazione dei referenti testuali .....	125
3.1.3. La ripresa anaforica dei referenti testuali.....	127
3.1.3.1. La gestione delle anafore non marcate .....	127
3.1.3.2. La gestione delle anafore marcate .....	130
3.2. Le relazioni anaforiche nei testi di quarta media.....	132
3.2.1. I referenti testuali .....	132
3.2.2. L'instaurazione dei referenti testuali .....	133
3.2.3. La ripresa anaforica dei referenti testuali.....	134
3.2.3.1. La gestione delle anafore non marcate .....	134
3.2.3.2. La gestione delle anafore marcate .....	137
3.3. Conclusioni .....	139
<b>4. Le relazioni logiche e composizionali tra Enunciati .....</b>	<b>140</b>
4.1. Le relazioni logiche e composizionali tra Enunciati nei testi di seconda media ..	140
4.1.1. L'organizzazione degli eventi narrati .....	141
4.1.2. La relazione di commento.....	142
4.1.3. L'alternanza dei tipi di testo .....	144
4.2. Le relazioni logiche e composizionali tra Enunciati nei testi di quarta media .....	145
4.2.1. L'organizzazione degli eventi narrati .....	146
4.2.2. La relazione di commento.....	148
4.2.3. L'alternanza dei tipi di testo .....	150
4.3. Conclusioni.....	152
<b>CAPITOLO QUARTO. L'acquisizione della testualità nella scrittura .....</b>	<b>154</b>
<b>1. Lo sviluppo delle competenze testuali: progressi e problemi .....</b>	<b>154</b>
1.1. La varietà d'arrivo: la scrittura narrativa competente .....	155
1.2. La testualità nella scrittura degli apprendenti tra seconda e quarta media.....	157
1.2.1. La segmentazione del testo .....	157
1.2.2. La gerarchizzazione dell'informazione all'interno dell'Enunciato.....	160
1.2.3. Le relazioni anaforiche.....	164
1.2.4. Le relazioni logiche e composizionali .....	168
1.3. Le due interlingue: tra varietà di partenza e varietà di arrivo .....	171
<b>2. Dalla descrizione al processo di scrittura.....</b>	<b>174</b>
2.1. La segmentazione del testo .....	176
2.2. La gerarchizzazione dell'informazione all'interno dell'Enunciato .....	177

2.3. Le relazioni tematiche .....	179
2.4. Le relazioni logiche e composizionali.....	181
<b>CONCLUSIONI.....</b>	<b>183</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>188</b>

## RINGRAZIAMENTI

Questo lavoro è il risultato di una ricerca dottorale condotta all'Università di Basilea, sotto la direzione di Angela Ferrari. Alla professoressa Ferrari va tutta la mia gratitudine per aver permesso, indirizzato e seguito con pazienza e dedizione questa ricerca. Ringrazio il mio codirettore di tesi, il professor Paolo D'Achille, e l'esperto esterno, il dottor Simone Fornara, per la loro disponibilità e i preziosi suggerimenti durante il mio percorso di dottorato. Ringrazio anche la *Hermann Paul School of Linguistics* Basel-Freiburg (i. Br.) per aver finanziato la mia ricerca nonché per le numerose possibilità di formazione offerte dal loro programma dottorale.

Ringrazio inoltre tutti i colleghi che hanno partecipato alle riunioni di ricerca durante le quali sono stati discussi i punti affrontati in questo lavoro e a coloro che hanno avuto la pazienza di rileggerlo.

Un ringraziamento sentito va infine alla mia compagna e alla mia famiglia per non aver mai smesso di motivarmi.

## INTRODUZIONE

Imparare a scrivere non è facile. Lo dimostra il fatto che l'apprendimento della scrittura suscita regolarmente grande interesse nei media: basti pensare alla lettera scritta e firmata da più di 600 docenti universitari italiani all'inizio del 2017, i quali hanno chiesto al governo «interventi urgenti» per rimediare alle carenze di scrittura dei loro studenti.<sup>1</sup> Negli ormai frequentissimi articoli, comunicati o relazioni che tematizzano la scarsa capacità di scrittura dei ragazzi, si parla soprattutto di carenze ortografiche, errori morfologici, problemi di sintassi o di usi di espressioni colloquiali. Questi problemi di scrittura vengono poi regolarmente spiegati con affermazioni del tipo “i ragazzi non leggono più” o “i ragazzi sanno scrivere soltanto messaggi sullo smartphone”. Ma, si può dire qualcosa di più approfondito e di più scientifico?

Il processo di acquisizione della scrittura nella lingua materna è lungo e complesso e va oltre l'apprendimento dei grafemi, dell'ortografia e delle regole morfosintattiche. Le principali difficoltà che gli apprendenti accusano sono di altro tipo e riguardano fenomeni in cui si intersecano diversi livelli linguistici. Nel processo di acquisizione della scrittura, questa difficoltà si misura soprattutto nel passaggio dalle scuole elementari alle scuole medie. In effetti, come afferma Roggia (2010: 200), gli allievi delle elementari tendono ad avere una scrittura molto schematica, il che è dovuto certamente anche a una competenza linguistica limitata, ma soprattutto a esigenze comunicative ridotte. Nel passaggio alle scuole medie, queste esigenze comunicative aumentano, il che comporta una scrittura più complessa e variata, ma anche nuove difficoltà di scrittura. Queste nuove difficoltà non riguardano problemi di tipo ortografico, morfosintattico o lessicale; bensì, si annidano nella costruzione del testo. Sulla superficie linguistica, queste problematiche si manifestano a prima vista in termini di problemi sintattici, interpuntivi o lessicali; in realtà, però, si tratta di problemi di coerenza e coesione dovuti a una competenza di costruzione del testo non ancora del tutto acquisita. Il problema, ora, è che nella tradizione scolastica – italiana e non italiana –, l'insegnamento della testualità occupa un ruolo marginale. In effetti, come afferma Paolo Balboni (2006: 192), «molta dell'analisi che riguarda elementi di

---

<sup>1</sup> Cfr. [http://firenze.repubblica.it/cronaca/2017/02/04/news/firenze\\_la\\_lettera\\_dei\\_600\\_docenti\\_universitari\\_al\\_governo\\_molti\\_studenti\\_scrivono\\_male\\_intervenite\\_-157581214/](http://firenze.repubblica.it/cronaca/2017/02/04/news/firenze_la_lettera_dei_600_docenti_universitari_al_governo_molti_studenti_scrivono_male_intervenite_-157581214/); oppure <http://www.lastampa.it/2017/02/04/italia/lettera-di-docenti-universitari-al-governo-gli-studenti-scrivono-male-dovete-intervenire-5QcSUJrtUqHNZd6ttQ03RL/pagina.html>



linguistica testuale rifluisce in quello che tradizionalmente includiamo nell'analisi "del periodo"».

La scrittura degli allievi intorno ai 14-15 anni rappresenta dunque una fase nel percorso di apprendimento della scrittura che è particolarmente interessante per capire i problemi di scrittura dei ragazzi. In effetti, in questa fascia di età sembra aver luogo uno sviluppo fondamentale della scrittura, in particolare per quanto concerne l'acquisizione della testualità.

## **1. Obiettivi e metodi della ricerca**

La nostra ricerca si pone l'obiettivo di descrivere e valutare l'evoluzione della scrittura narrativa di apprendenti di madre lingua italiana lungo l'arco delle scuole medie del Canton Ticino. In particolare, ci soffermiamo sulla costruzione della testualità, il che comprende lo studio dei seguenti livelli linguistici legati ad essa: la sintassi, la punteggiatura e il lessico.

L'ipotesi di lavoro è che con l'avanzare degli anni di formazione scolastica, vi siano dei cambiamenti a tutti i livelli linguistici sopra citati. In particolare, si considera che uno dei principali problemi di scrittura degli apprendenti delle medie riguardi la costruzione della testualità compresa la gestione dei fenomeni grammaticali che influiscono su di essa. Si pensi all'uso della punteggiatura per segnalare i confini delle diverse unità testuali, alla sintassi come strumento per gerarchizzare l'informazione veicolata, oppure al lessico funzionale per garantire coerenza e coesione logica e tematica.

Per raggiungere i nostri obiettivi e per mettere alla prova l'ipotesi di lavoro si procede nel modo seguente: (i) si costruisce uno strumentario che sia in grado di distinguere in modo accurato i livelli linguistici da quelli testuali, mettendoli poi in relazione; (ii) si individuano quantitativamente e qualitativamente le caratteristiche testuali della scrittura di allievi delle scuole medie a partire da un corpus che raccoglie elaborati scolastici di due fasce di età distinte (13enni, 15enni), in modo da poter scegliere un paradigma di tratti da approfondire; (iii) si produce un'analisi qualitativa precisa dei fenomeni linguistici e testuali prescelti; (iv) si definiscono le caratteristiche testuali di

una varietà della scrittura narrativa contemporanea in base a un corpus di racconti letterari che vengono letti nelle scuole medie ticinesi; (v) si propone un confronto tra i due stadi del percorso di apprendimento analizzati e le loro rispettive varietà di partenza e di arrivo (lo scritto spontaneo informale carico di tratti tipici del parlato, la scrittura narrativa competente); (vi) si interpretano i risultati ottenuti in riferimento alla bibliografia sull'acquisizione della scrittura.

Sullo sfondo della nostra ipotesi, l'individuazione dei fenomeni che manifestano le problematiche di scrittura degli allievi avviene tramite una ricerca *corpus-driven*, ovvero un lavoro le cui generalizzazioni riflettono interamente i dati del corpus e le cui valutazioni qualitative provengono direttamente da esso. A differenza dell'approccio *corpus-based*, utilizzato per sostenere una propria teoria costruita a priori, «in a corpus-driven approach [...] the corpus is seen as more than a repository of examples to back pre-existing theories or a probabilistic extension to an already well defined system. The theoretical statements are of a kind that are not usually accessible by any other means than the inspection of corpus evidence» (Tognini Bonelli 2001: 84). In questo senso, per restringere la ricerca su determinati fenomeni testuali, e per decidere quali dei vari fenomeni testuali sono rilevanti per raggiungere i nostri obiettivi, ci serviamo di una pre-analisi: a partire dall'analisi di un piccolo campione tratto dal corpus principale (60 elaborati scolastici; 30 prodotti da allievi di seconda media, 30 da allievi di quarta media) riusciamo a individuare i fenomeni testuali più pertinenti e più interessanti. Data la natura di tali fenomeni, l'analisi non è automatica, bensì cerchiamo sistematicamente i tratti che dallo spoglio generale del corpus si rivelano come importanti. In questo senso, i risultati e le riflessioni che presentiamo in questo lavoro sono principalmente di tipo qualitativo, e non quantitativo.

Per l'analisi della scrittura degli allievi applichiamo poi un modello di analisi del testo elaborato da un gruppo di ricercatori dell'Università di Basilea sotto la guida di Angela Ferrari (cfr. Ferrari et al. 2008). Rispetto ai classici strumenti di analisi linguistica (sintassi, morfologia, lessico ecc.), il modello "basilese" affronta l'interfaccia tra i fenomeni strettamente linguistici e la testualità, il che permette di cogliere e di capire le principali caratteristiche e difficoltà di scrittura che accusano gli allievi. Per una presentazione più dettagliata del modello rimandiamo al capitolo II.

## 2. Il corpus

Il corpus su cui si basano le nostre riflessioni e considerazioni sulla scrittura degli apprendenti è costituito da un insieme di elaborati scolastici raccolti nel quadro di una ricerca del Dipartimento formazione e apprendimento della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana. La ricerca *Tlscrivo*,<sup>2</sup> diretta da Simone Fornara, si è proposta «di tracciare un percorso di didattica della scrittura che tenga conto del quadro linguistico attuale, caratterizzato dall'intersezione tra lingua scritta, lingua parlata e comunicazione mediata dal computer, incentrandosi sull'analisi della revisione del testo scritto per giungere all'integrazione di pratiche didattiche innovative nei piani di studio della Scuola elementare e della Scuola media».<sup>3</sup> Per questo scopo, il gruppo di ricercatori nell'anno 2012 ha raccolto testi prodotti da studenti di scuola elementare e media che permettessero una ricognizione di usi e tratti tipici della lingua scritta dei giovani in contesto scolastico.

Il corpus, a sua volta, si suddivide in due sottocorpora diversi; uno riguardante elaborati delle scuole elementari, l'altro costituito da testi prodotti nelle medie. Dal punto di vista della tipologia testuale, si tratta di testi complessivamente narrativi con alcuni passaggi argomentativi e/o descrittivi. Questa omogeneità è stata realizzata chiedendo agli allievi di produrre un testo che contenesse un episodio personale legato a uno degli argomenti di un breve testo letterario (una favola di Esopo per le elementari, un racconto di Italo Calvino per le medie) letto in precedenza. L'estensione della raccolta è stata di circa 2'000 testi, equamente distribuiti sul territorio del Canton Ticino tra scuole elementari e scuole medie, in base a criteri geografici e socio-linguistici (cfr. Fornara, Cignetti, Demartini 2016).

In linea con gli obiettivi della nostra ricerca, abbiamo considerato soltanto la parte del corpus relativa alle scuole medie,<sup>4</sup> la quale si divide in due parti: la prima è composta da 502 elaborati di allievi delle seconde medie (13-14 anni), per un totale di 140'000 parole; la seconda da 513 elaborati scolastici delle quarte medie (15-16 anni), per un totale di 160'000 parole.

---

<sup>2</sup> Cfr. il volume finale della ricerca: Fornara, Cignetti, Demartini 2016.

<sup>3</sup> Cfr. il blog del progetto FNS: <http://dfa-blog.supsi.ch/tlscrivo/la-ricerca>.

<sup>4</sup> Nel periodo di raccolta del corpus, il sistema scolastico del Canton Ticino (Svizzera) prevedeva una durata di 5 anni per la scuola elementare e 4 anni per la scuola media. A partire dall'anno 2015/16, nel quadro di una riforma scolastica, tali strutture sono cambiate (cfr.: <https://www4.ti.ch/generale/infogiovani/formazione-e-lavoro/scuole/sistema-scolastico-ticinese-e-nazionale/>).

### **3. L'organizzazione del volume**

Il nostro lavoro è strutturato in quattro parti principali. Nel capitolo primo si fornisce una visione d'insieme su quanto è già stato detto sulla scrittura degli apprendenti, e in particolare sulla loro costruzione della testualità. Ci si sofferma dapprima sugli aspetti principali che determinano il processo di apprendimento della scrittura e sulle diverse difficoltà che tale procedimento comporta; dopodiché si riportano i risultati principali degli studi che più si sono occupati della descrizione e interpretazione della scrittura degli allievi, e in particolare dei fenomeni testuali.

Il secondo capitolo delinea le caratteristiche testuali di una varietà dei testi narrativi contemporanei. Si propone dapprima uno strumentario offerto dalla linguistica testuale, che ci ha permesso di analizzare i testi scritti e coglierne le caratteristiche principali. In una seconda parte si presentano poi le proprietà testuali della prosa narrativa letta a scuola, frutto dell'applicazione dei nostri strumenti a un insieme di racconti letterari contemporanei, utilizzato come esempio del bello scrivere nelle scuole ticinesi.

Il terzo capitolo costituisce il nucleo di questa ricerca. Con l'aiuto degli strumenti elaborati in II., in questa parte si presenta un'analisi qualitativa precisa di come si manifestano i quattro fenomeni testuali prescelti nella scrittura degli allievi delle scuole medie ticinesi. Inoltre, per l'analisi di ognuno dei quattro fenomeni distinguiamo tra scrittura di studenti di seconda e scrittura di studenti di quarta media.

Infine, nella quarta e ultima parte di questo lavoro, proponiamo dapprima un confronto tra i due stadi del percorso di apprendimento (2a media, 4a media) analizzati e le loro rispettive varietà di partenza e di arrivo: lo scritto spontaneo informale carico di tratti tipici del parlato, e la scrittura narrativa competente. Questo confronto da un lato ci permette di descrivere i progressi di costruzione del testo scritto che gli allievi fanno nel passaggio tra i 13 ai 15 anni, così come le nuove difficoltà di scrittura che questi progressi comportano; dall'altro lato, il confronto ci permette di collocare i due stadi di acquisizione dello scritto all'interno dell'intero processo di acquisizione della scrittura, ovvero del processo di acquisizione della testualità. In una seconda parte del capitolo si interpretano poi i risultati ottenuti da

tale confronto, mettendoli in relazione con la bibliografia sull'acquisizione della scrittura.

Infine, nelle conclusioni riassumiamo i risultati più significativi presentati in modo dettagliato nei capitoli precedenti del lavoro.

## **CAPITOLO PRIMO. La scrittura degli adolescenti oggi: *status quaestionis***

«Ogni lingua, quanto più è diffusa nello spazio e nel tempo, tanto più presenta, nelle sue manifestazioni concrete, una serie di differenze, dovute a variabili, dette assi di variazione, legate al canale di trasmissione del messaggio, al suo contenuto, ai rapporti tra gli interlocutori, alla situazione comunicativa, ecc.» (D'Achille 2006: 31). In linea con la citazione di D'Achille, la lingua degli adolescenti, e in particolar modo la loro scrittura, costituisce dunque una delle numerose varietà della lingua italiana. Tuttavia, come si evince dalla vastissima bibliografia che si è occupata di questa particolare varietà, si tratta di una manifestazione linguistica difficile da delimitare e definire, in quanto presenta diverse manifestazioni linguistiche al suo interno: la lingua degli apprendenti non si suddivide soltanto in lingua orale e scritta, ma è diversa anche in base alla fascia di età, al contesto comunicativo, al contesto socio-culturale ecc.

Nel primo capitolo di questo lavoro riportiamo quanto è stato detto sulla scrittura attuale degli adolescenti oggi. Lasciamo da parte la storia e l'evoluzione della scrittura degli allievi, nonché l'intera problematica che riguarda l'italiano scolastico (cfr. Revelli 2013), concentrandoci su aspetti e problemi attuali legati all'apprendimento della scrittura dei ragazzi.

Nella prima parte ci soffermiamo sugli aspetti principali che determinano il processo di apprendimento della scrittura e sulle diverse difficoltà che tale procedimento comporta. Dopo aver collocato l'apprendimento della scrittura all'interno dei campi di ricerca della linguistica moderna, entreremo nel merito di due aspetti centrali legati al processo di apprendimento della scrittura oggi: il passaggio dall'orale allo scritto, tematizzando il diverso funzionamento di queste due varietà; e la lingua dei giovani e la scrittura in rete, che costituiscono due varietà specifiche del repertorio linguistico degli apprendenti.

Nella seconda parte di questo capitolo riportiamo invece i risultati principali degli studi che più si sono occupati della descrizione e interpretazione della scrittura degli allievi, e in particolare dei fenomeni testuali. Elaboriamo una lista di tratti linguistico-testuali, il che ci permette di fornire una prima caratterizzazione della testualità nella scrittura degli apprendenti.

## 1. Imparare a scrivere

Secondo Roggia (2010) imparare a scrivere equivale ad un percorso dall'orale allo scritto. In questo senso, l'allievo, che finora domina soprattutto il parlato nelle sue manifestazioni piuttosto informali o neutre, si vede confrontato con il difficile compito di dover acquisire una seconda varietà diamesica, la scrittura. Per cui, «[s]pesso [...] chi impara a scrivere tende a “scrivere come parla”, specie in età scolare, e questo non tanto per i motivi contingenti a volte invocati (scarsa applicazione, influsso dei media, di internet ecc.), quanto per ragioni assolutamente strutturali, legate alla natura stessa del processo di apprendimento» (Roggia 2010: 197). Gli allievi, trovandosi dunque all'interno di questo percorso di apprendimento, si esprimono in una forma ibrida, ovvero in un'interlingua. Come spiega sempre Roggia, essa si situa nel *continuum* tra scritto e parlato, cioè tra due varietà diamesiche dello stesso codice.

### 1.1. La linguistica acquisizionale e il concetto di interlingua

La linguistica acquisizionale costituisce un campo di ricerca relativamente nuovo della linguistica applicata. In effetti, soltanto negli ultimi anni si sta configurando con una sua propria fisionomia e autonomia. Come spiega Marina Chini, i principali ricercatori di questo campo di ricerca si focalizzano su una sottodisciplina ben precisa:

Anche se in linea teorica questa disciplina concerne ogni processo di acquisizione della competenza linguistica, a qualsiasi età esso abbia luogo, in realtà normalmente essa studia processi e modelli relativi all'*acquisizione di una lingua non materna*, convenzionalmente detta lingua seconda (o L<sub>2</sub>) perché appresa in età successiva alla prima lingua o lingua materna (L<sub>1</sub>) (Chini 2005: 9).

Lo scopo principale della linguistica acquisizionale non consiste dunque nello studio della lingua materna, e tanto meno in quello dell'acquisizione della scrittura. In ambito italofono ci sono tuttavia dei primi tentativi di occuparsi di questo particolare tipo di processo acquisizionale.

Ad esempio, un concetto per noi fondamentale è quello di “interlingua”, che, nato per individuare una varietà linguistica nell’apprendimento di una lingua L2 – «[‘interlanguage’ denominates] a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a TL (target language) norm» (Selinker 1972: 214) – è stato recentemente esteso anche all’apprendimento della lingua materna e delle sue varietà, e in particolare all’apprendimento della scrittura.

In questo senso, Gabriele Pallotti (2005) utilizza il concetto di interlingua per riferirsi all’apprendimento dell’italiano standard, rifacendosi a Berruto (1987: 59): «in Italia nessuno [...] possiede l’italiano standard come lingua materna: la varietà standard non è appresa da nessun parlante come lingua nativa, non esistono parlanti standard nativi». Nell’ambito dell’apprendimento della scrittura, poi, il concetto di interlingua è utilizzato per cogliere un sistema linguistico intermedio tra due varietà della stessa lingua: «l’idea è cioè che la lingua scritta degli apprendenti L1 possa essere vista come una interlingua situabile nel *continuum* esistente non tra due codici diversi, ma tra due varietà diamesiche [e diafasiche] dello stesso codice» (Roggia 2010: 198). Di tale interlingua si sono occupati in modo esplicito Fornara 2010, Fornara/Cignetti 2014, Notarbartolo 2014, Roggia (2009 e 2010), Ruggiano (2009 e 2011), i cui contributi offrono degli spunti interessanti riguardo a fenomeni sintattici, interpuntivi e testuali che caratterizzano la scrittura di allievi di scuole medie e superiori.<sup>5</sup> Tali lavori presentano tuttavia almeno due lacune importanti: (i) mancano studi linguistici approfonditi e sistematici sull’interlingua scritta L1; (ii) i pochi contributi che mirano ad analizzare i fenomeni linguistici o non prendono in considerazione la testualità dell’interlingua - limitandosi a morfologia, sintassi e lessico - o non si basano su un corpus rappresentativo secondo i criteri della *corpus linguistics*.

---

<sup>5</sup> Altri studi sull’italiano di apprendenti L1 – Balboni 2006, Serianni/Benedetti 2009, Serianni 2010, Dinale 2001, Lo Duca 2013 e Valentini 2002 – non hanno come obiettivo principale (o almeno uno degli obiettivi centrali) la descrizione della lingua degli apprendenti, concentrandosi piuttosto su aspetti didattico-sociali e/o diacronici.



## 1.2. Dall'orale allo scritto

In sintesi, imparare a scrivere significa dunque passare dal parlato allo scritto. Tuttavia, quando si parla di scritto e parlato sorge subito un problema teorico. «Il punto centrale del problema è dato dalla sovrapposizione della dimensione parlato/scritto con altre dimensioni di variazione» (Berretta 1994: 242). Infatti non è possibile distinguere tra lingua scritta e parlata senza considerare altre dimensioni di variazione, in particolare quella diafasica. Essa si manifesta «attraverso le diverse situazioni comunicative e consiste nei differenti modi in cui vengono realizzati i messaggi linguistici in relazione ai caratteri dello specifico contesto presente nella situazione» (Berruto 2011a). In questo senso, sia la lingua parlata che quella scritta possono essere colloquiali, informali, neutre, formali oppure colte.

La variazione linguistica costituisce un campo di ricerca ampio e complesso, che in questo contesto non approfondiremo<sup>6</sup>. Per la nostra ricerca sarà sufficiente tener conto della sovrapposizione delle dimensioni diamesica e diafasica, ovvero la variazione della lingua in base al mezzo e al registro. In particolare sarà importante il confronto tra due varietà ben precise: il parlato informale e lo scritto formale.<sup>7</sup> Infatti, si tratta delle due varietà fondamentali per il processo di apprendimento della scrittura. Il parlato informale costituisce la varietà di partenza dell'apprendente, lo scritto formale ne costituisce invece la varietà d'arrivo.

Imparare a scrivere significa dunque passare dal parlato diafasicamente medio-basso allo scritto diafasicamente medio-alto. Questo passaggio lungo due assi di variazione linguistica diversi, come è ben noto per chi insegna o si è già occupato della scrittura degli allievi, rappresenta un compito molto difficile per i giovani apprendenti: «si tratta di un'evoluzione lenta e complessa, accompagnata com'è da una generale e profonda ristrutturazione cognitiva e culturale ad ampio raggio [...]» (Roggia 2010: 197-198).

In seguito confronteremo le due varietà appena menzionate rilevando le differenze principali a livello del loro funzionamento. Siamo consapevoli che diverse caratteristiche che presenteremo come peculiarità del parlato informale si possono trovare anche nello scritto informale (in particolare nella scrittura veloce, informale e dialogica dei nuovi mezzi di comunicazione), così come alcuni tratti dello scritto

---

<sup>6</sup> Per ulteriori approfondimenti rimandiamo a Berruto 1987 e Berruto 2011b.

<sup>7</sup> Nencioni (1976) parla anche di *parlato-parlato* e *scritto-scritto*.

formale si riscontrano in certe varietà del parlato più formale (si pensi a un intervento ben preparato in una conferenza). Per quanto riguarda il primo caso, rimandiamo al capoverso seguente, in cui riflettiamo sulla scrittura *online*; per quanto riguarda invece il secondo caso, che in questo contesto non approfondiamo, rimandiamo agli studi di Berruto, citati sopra.

Tornando alla distinzione tra parlato informale e scritto formale, bisogna innanzitutto rilevare una differenza importante che riguarda il funzionamento generale delle due varietà.<sup>8</sup> In effetti, come spiega Berretta (1994: 243), il parlato si caratterizza tramite «la produzione (e ricezione) lineare, che rende il parlato soggetto a limiti di memoria, ovvero di pianificazione, e l'assenza di correggibilità, che fa emergere in superficie la programmazione (e riprogrammazione) continua del testo». Ciò comporta che nel parlato il locutore possiede due strumenti importanti come il feed-back diretto da parte del locutore e la possibilità di correggere immediatamente quanto detto. Nello scritto, invece, questi due strumenti non esistono.

Un'altra differenza fondamentale tra lo scritto e il parlato è l'astrazione di tempo, luogo e persona del testo. A differenza del parlato, dove il locutore si trova in una situazione comunicativa concreta e contestualizzata, nello scritto questa contestualizzazione (spaziale, temporale ecc.) va costruita esplicitamente tramite mezzi linguistici (cfr. Berretta 1994, Feilke 2001). Un esempio ne sono i deittici – «un insieme eterogeneo di forme linguistiche (avverbi, pronomi, verbi), per interpretare le quali occorre necessariamente fare riferimento ad alcune componenti della situazione in cui sono prodotti» (De Cesare 2010: 345) – che nello scritto assumono un ruolo fondamentale.

Un'altra peculiarità dello scritto riguarda la coerenza testuale, la quale viene costruita esclusivamente tramite mezzi linguistici. Ciò richiede una progressione semantica strutturata e delle connessioni esplicite tra le varie sequenze all'interno del testo (cfr. Koch/Oesterreicher 1994: 590). Lo scrivente deve essere in grado dunque di costruire coerenza nelle diverse dimensioni di organizzazione testuale:<sup>9</sup> segmentazione del testo in unità di significato, gestione delle anafore, veicolazione dell'informazione all'interno degli Enunciati, congiunzioni/connettivi ecc. Dall'altro lato, nel parlato si può fare ricorso alla prosodia o ad altri elementi extralinguistici, il

---

<sup>8</sup> In seguito ci limiteremo ai termini 'parlato' e 'scritto'.

<sup>9</sup> Cfr. il capitolo secondoCAPITOLO SECONDO. La struttura testuale del testo narrativo contemporaneo.

che, sulla superficie linguistica, si manifesta tramite i seguenti fenomeni: frammentarietà di discorso, frequente uso di particelle discorsive per articolare e connettere il testo e per gestire l'interazione, prevalenza della semantica sulle regole sintattiche, forte legame con la situazione comunicativa con conseguenti ellissi, brachilogie e riferimenti espliciti (cfr. Berretta 1994). In questo senso, non sorprende che diversi studi italiani (cfr. almeno Sornicola 1981 e Berruto 1985) hanno dimostrato che la struttura sintattica del parlato, specie in contesti dialogici e di informalità, non è riconducibile a quella dello scritto, né valutabile con lo stesso metro.

Si veda per esempio il seguente frammento di risposta a una domanda di esame, dove lo studente si lascia prendere da digressioni che rischiano di destrutturare formalmente e tematicamente il suo discorso, costringendolo ad abbandonare i fili secondari per riprendere quello principale:

- (1) [Esame universitario; D(ocente) e S(tudente)]  
D ci spiega che cos'è il cosiddetto "monitor"?  
S allora, il monitor è diciamo così una mhm una specie di strumento di controllo presente diciamo così nella testa di un individuo, nel senso che specificamente dal punto di vista dell'apprendimento linguistico – perché poi in realtà sembra che il monitor sia uno di quegli elementi, a differenza per esempio del filtro e dell'organizzatore, sembra essere un elemento che ha delle funzioni più relative a principi cognitivi e quindi non solo di controllo linguistico – eh comunque è quell'elemento che controlla in qualche modo la produzione consapevole della lingua. (in Berretta 1994: 246).

Il frammento riportato – nonostante trattandosi di un testo orale piuttosto formale – illustra diverse caratteristiche del parlato spontaneo: le due pause riempite da elementi non lessicali (*mhm, eh*), formule di esitazione e attenuazione (*diciamo così, una specie di, in qualche modo*) oppure le riprese del filo del discorso: «particolarmente interessanti sono le riprese del filo del discorso, che sono attuate ripetendo dall'inizio il sintagma più pertinente, ad esempio ripartendo dall'articolo per i sostantivi (*una mhm specie di*) o dal verbo (*sembra essere un elemento che, è quell'elemento che*)» (Berretta 1994: 246). In questo caso, dopo l'inserimento del lungo inciso centrale, il ritorno al filo principale è segnalato anche dal connettivo testuale *comunque*.

Nel percorso di apprendimento della scrittura, gli allievi si vedono dunque confrontati con l'apprendimento dei parametri di funzionamento appena descritti, non presenti

nella lingua orale. A questo punto, si potrebbe obiettare che oggi la scrittura per l'allievo non significa confrontarsi con una forma linguistica totalmente sconosciuta; crescendo nei tempi dei *Social Media*, il giovane apprendente si sarà confrontato già esaustivamente con la varietà scritta nel suo tempo libero. Sì, l'allievo oggi è sicuramente molto abituato alla scrittura. Tuttavia, come cercheremo di chiarire nel capoverso seguente, si tratta di un tipo particolare di scrittura, che si allontana molto dalla varietà formale, che l'apprendente deve imparare a scuola. In effetti, ciò che vale per l'orale vale anche per lo scritto: l'allievo domina soprattutto le manifestazioni informali della scrittura, non però quelle formali.

### 1.3. La lingua dei giovani e la *scrittura online*

Si può definire il linguaggio giovanile [...] come la varietà di lingua usata, in maniera più o meno ampia e costante, nelle relazioni del gruppo dei pari (*peer group*) da preadolescenti, adolescenti e postadolescenti (*teenagers*). La fascia di età interessata (11-19 anni) è quella caratterizzata, dal punto di vista linguistico, dal passaggio infantile alla competenza linguistica "adulta", e, dal punto di vista psicologico, dalla costruzione dell'identità di sé, con lo spostarsi dei modelli di riferimento e di comportamento dalla famiglia al gruppo dei coetanei (Coveri 2014).

La lingua dei giovani è dunque una varietà «connotata a livello sia diastratico sia diafasico» (Cortelazzo 2010), nel senso che essa è caratterizzata dall'appartenenza del parlante a un gruppo sociale specifico (diastratia) ed è legata a una situazione comunicativa specifica (diafasia). Si tratta dunque di una varietà linguistica che si «realizza primariamente in una situazione interazionale definita (le conversazioni all'interno del gruppo), su argomenti specifici (temi centrali della condizione giovanile, quali la scuola, l'amore, il sesso, le amicizie, il divertimento, lo 'sballo', la velocità sulla strada, ecc.), con parlanti che assumono ruoli specifici nel gruppo» (*ibidem*).

Le funzioni principali della lingua dei giovani sono tre (cfr. *ibidem*): una funzione identitaria, per affermare il senso di appartenenza al gruppo e di delimitazione del gruppo verso l'esterno; una funzione ludica, che si realizza tramite la deformazione della lingua (violazione ironica di formulazioni stereotipe, la creazione di neologismi e l'uso di parole di sistemi linguistici diversi); e una funzione di autoaffermazione, sia nei confronti del gruppo sia al suo interno.

Adottando la dicotomia di Koch/Oesterreicher 1990, le varietà giovanili si collocano indubbiamente attorno alla vicinanza comunicativa, «la quale richiede per il contesto

extralinguistico la sfera privata, la familiarità, l'emotività, l'inserimento della situatività, la vicinanza fisica, la dialogicità e la spontaneità» (Radtke 1993: 209). In questo senso, le strategie linguistiche dei giovani si basano su questa tradizione del discorso della vicinanza (*Nähediskurstradition*), il che porta alla preferenza per il parlato informale con maggiore familiarità e spontaneità, a una minore pianificazione (soprattutto sintattica), a ripetizioni, elisioni, strutture brachilogiche ecc. Le varietà giovanili sospendono dunque le differenze tra l'uso formale e l'uso informale della lingua a favore delle varietà informali (cfr. Radtke 1993: 209).<sup>10</sup>

La lingua dei giovani oggi, oltre a manifestarsi nell'orale, è molto diffusa anche nello scritto. Già Radtke aveva segnalato che le caratteristiche descritte sopra non si limitano al parlato, ma si estendono anche allo scritto, come dimostra il brano seguente:

- (2) La school: bene o male è stato un periodo della vita di tutti, dai più grandi geni del nostro secolo ai qualsiasi impiegati di banca, alle bizzarre e stravaganti rockstars. Già e proprio queste ultime come si comportavano con i profi? (in Radtke 1993: 211)

Dal punto di vista sintattico, la poca pianificazione porta a una «organizzazione aggregativa» (cfr. Koch/Oesterreicher 1990: 11-12). Inoltre, come spiega sempre Radtke, il testo riportato illustra due altre caratteristiche del linguaggio giovanile: la preferenza nelle scelte lessicali di livelli diastraticamente bassi e le tecniche del parlare di sé.<sup>11</sup>

Con la rivoluzione tecnologica sono aumentati i contesti di scrittura, in particolare i contesti in cui viene dato spazio a tipi di scrittura informale. Questo cambiamento concerne tutte le persone alfabetizzate, in particolare però i giovani, i quali crescono con i nuovi mezzi di comunicazione e tendono a padroneggiarli in modo più competente rispetto agli adulti cresciuti senza.

Per la linguistica moderna una delle maggiori difficoltà riguardava proprio la collocazione di questa nuova varietà all'interno del sistema di variazione linguistica. Prima dell'era tecnologica il termine «italiano contemporaneo» (cfr. Berruto 2006) designava un'ampia gamma di varietà, un *continuum* linguistico, lungo diversi assi di

---

<sup>10</sup> Il livello linguistico che maggiormente caratterizza la lingua dei giovani riguarda indubbiamente il lessico, che in questo contesto però non approfondiamo. Per approfondire la tematica rimandiamo a Cortelazzo 1994, Coveri 2014, Radtke 1993.

<sup>11</sup> Per quest'ultima nozione cfr. anche Simone 1980.

variazione (diatopia, diafasia, diastratia e diamesia). Infatti, dopo le prime ricerche sulla lingua mediata dalla rete, proprio la variazione che dipende dal mezzo di comunicazione, fino a poco tempo fa suddiviso semplicemente in 'lingua scritta' e 'lingua parlata', risultava problematica, in quanto si cercava di collocare le nuove varietà di scrittura proprio all'interno di quest'asse sotto l'etichetta di *lingua trasmessa* o *lingua mediata dal computer*. Oggi, invece, sappiamo che la realtà è più complessa. La nuova tecnologia ha aumentato il paradigma di varietà scritte, in particolare all'interno dell'asse di variazione diafasica. Si pensi ad esempio a varietà di scrittura nuove come *WhatsApp*, i post di un *blog* oppure gli articoli di stampa *online*. Si tratta di tre tipi di scrittura che rientrerebbero tutte sotto l'etichetta di *scrittura mediata dal computer* o *scrittura online*. In realtà, queste tre varietà di scrittura si collocano in posizioni molto diverse lungo l'asse di variazione diafasica: *WhatsApp* tende ad essere una scrittura molto informale e veloce, che si avvicina molto al parlato spontaneo e dialogico, mentre i post di un blog e gli articoli di stampa online appartengono a scritture (più) formali.<sup>12</sup> In linea con gli obiettivi della nostra ricerca, la riflessione seguente concerne soprattutto le nuove varietà scritte di tipo informale, ovvero quelle varietà che gli allievi hanno nel loro repertorio di competenze variazionali.

La rivoluzione tecnologica ha comportato due cambiamenti significativi nella prassi scrittoria dei ragazzi giovani. Da un lato è aumentata notevolmente la loro produzione scritta. Mentre prima gli apprendenti scrivevano principalmente in contesti scolastici, oggi la scrittura possiede un ruolo centrale nella loro vita. I ragazzini sono in continuo contatto con i propri amici, parenti e insegnanti tramite i vari *WhatsApp*, *Instagram*, *Snapchat*, *Mail* ecc.

[...] con le nuove tecnologie, da parte degli utenti che ne usufruiscano come "parlanti", o meglio "scriventi", comuni, da un lato vengono gestite per iscritto numerose interazioni che prima erano gestite oralmente; e dall'altro sono ora realizzati tipi e generi di interazione che prima non si davano, non esistevano. Si apre insomma tutto un terreno di nuovi usi e settori di impiego del linguaggio verbale che merita di essere esplorato anzitutto sulla base di una mappa ad alta scala (Berruto 2005: 137-38).

Dall'altro lato, rispetto al tipo di scrittura che gli apprendenti imparano a scuola, la tendenza allo scambio di messaggi sempre più frequenti e quasi sincroni (non

---

<sup>12</sup> Per ulteriori approfondimenti cfr. Crystal 2008, Ferrari 2012, Fiorentino 2002, Herring 2007, Kattenbusch 2002, Lala 2012, Pistolesi 2004.

soltanto quelli sulle chat, ma anche quelli via *e-mail*, ormai) comporta un notevole allentamento delle strategie di pianificazione testuale. Benché, come si è detto, non si possa pretendere di ricondurre a un unico tipo la variegata fenomenologia dei testi Internet, non c'è dubbio che i tratti della quotidianità, della dialogicità e dell'informalità tendano a prendere il sopravvento (cfr. D'Achille 2006: 241). Gli allievi, nel momento in cui devono imparare a scrivere dei testi scolastici, hanno già acquisito una certa abitudine di scrittura. Ciò che devono imparare è che esistono diverse varietà di scrittura (formale, informale, interattiva, sincrona, asincrona ecc.) e che ognuna di queste varietà funziona in base a parametri diversi.

## **2. Verso una descrizione dell'*interlingua* degli apprendenti**

Dopo esserci soffermati su diversi aspetti legati alla distinzione tra lingua parlata e lingua scritta, così come sui parametri di funzionamento della lingua dei giovani e la *scrittura online*, in questo secondo paragrafo riportiamo quanto è stato detto sui tratti linguistico-testuali nella scrittura degli allievi. Presentiamo dapprima gli studi più rilevanti, fornendo alcune informazioni sui fenomeni studiati e sul corpus utilizzato. Successivamente offriamo una panoramica sintetizzata dei risultati principali di tali studi, il che ci permette di tracciare una prima caratterizzazione della testualità nella scrittura degli allievi.

### 2.1. Presentazione degli studi più rilevanti

Il contributo che maggiormente si sofferma su aspetti testuali nella scrittura di apprendenti lo fornisce Daniela Notarbartolo, la quale nel suo libro *Competenze testuali per la scuola* tratta aspetti teorici e riflessi pratici, con l'obiettivo di dare spunti didattici su fenomeni «poco noti agli insegnanti» (Notarbartolo 2014: 9). Gli esempi che dà nel suo volume provengono da una raccolta personale, non sistematica, di compiti scolastici (i-iv superiore), compiti di studenti universitari e di specializzandi post-universitari.

Un secondo contributo importante è fornito da Roggia 2010, il quale si sofferma su alcuni problemi testuali prescelti riguardanti l'interpunzione, la gestione delle anafore e aspetti sintattici con rilevanza testuale. Per le sue osservazioni e riflessioni, Roggia si è soffermato su un corpus di 148 compiti in classe scritti da allievi della scuola media ticinese (14-15 anni).

Il contributo di Ruggiano (2009), a sua volta, verte a indagare la coesione sintattica nello scritto dei compiti in classe d'italiano, soffermandosi in particolare sulle riprese foriche (anafora/catafora). Il suo corpus di riferimento è rappresentato da 380 elaborati prodotti in scuole superiori della città di Messina.

Per l'ambito interpuntivo sono invece molto importanti i contributi di Simone Fornara (in particolare Fornara 2010 e Fornara/Cignetti 2014), in cui si descrivono i problemi interpuntivi accusati dagli allievi, così come gli effetti che tali problemi hanno sulla testualità. Da queste riflessioni derivano poi diversi suggerimenti didattici innovativi.

## 2.2. Tra sintassi e testualità

Secondo la Notarbartolo (2014: 58), gli allievi hanno una scarsa abitudine di lavorare su periodi complessi, il che porta a problemi di costruzione sintattica. In particolare, gli allievi tendono a "perdere il filo", nel senso che non concludono delle frasi all'interno di periodi complessi, come si può osservare nel testo seguente:

- (3) Ma una sera, mentre mi accingevo a tornare nella mia umile dimora leggendo il breviario, quando due bravi mi hanno attaccato. (in Notarbartolo 2014: 57)

Secondo la Notarbartolo (*idem*: 57), in questo caso «la reggente "salta" a causa delle subordinate che si susseguono disordinatamente», ovvero la subordinata introdotta da *mentre*, con una ulteriore implicita al gerundio, fa perdere di vista la struttura globale all'apprendente.

Anche Roggia individua diverse caratteristiche dei testi degli apprendenti. Tuttavia, in questo contesto ci limitiamo a riportarne tre, particolarmente interessanti per la nostra ricerca perché interpretabili in chiave testuale. Il primo aspetto interessante riguarda la presenza di legami deboli o indeterminati tra le unità sintattiche. Si consideri l'esempio seguente, che illustra anche una sfasatura tra piano semantico e piano formale:



- (4) Giacomo tutto felice che ha trovato una ragazza dolce, simpatica, carina e con uno stile per il nuoto, gli piace la natura e gli animali. Ora sono sposati con due figli e sono molto felici. (in Roggia 2010: 213).

In (4) manca qualsiasi marca esplicita di subordinazione, senza che per questo si possa dire che le frasi siano strutturalmente irrelate: «qui la frase giustapposta continua la serie di proprietà attribuite alla *ragazza*, e ha dunque chiaramente funzione di modificatore del sintagma retto da *una ragazza*. C'è insomma una relazione semantica di tipo subordinativo formalmente non segnalata» (Roggia 2010: 214). In più, va aggiunto che al posto della mancata esplicitazione del legame subordinativo l'allievo ha optato per una giustapposizione, appiattendosi così le gerarchie informative del testo.

Una seconda peculiarità sintattico-testuale interessante nella scrittura degli apprendenti riguarda l'ancoraggio sintattico<sup>13</sup> ad un implicito. Come spiega sempre Roggia, «nella scrittura degli apprendenti (come del resto nel parlato) è possibile che una frase o un sintagma siano sintatticamente ancorati ad un implicito» (*ibidem*). Si consideri l'esempio seguente:

- (5) Io penso che per riuscire in questa impresa ci voglia molta dolcezza, disponibilità e soprattutto pazienza, non scoraggiarsi mai, vivere la propria vita in armonia e senza fretta e sfruttare al meglio ciò che questa persona mi ha insegnato. (in Roggia 2010: 214-15).

Nel testo riportato la sequenza di infiniti (evidenziata con la sottolineatura) è legata (o ancorata) implicitamente a un elemento che funge da introduttore comune. Tuttavia, questo elemento non compare sulla superficie del testo (si tratta di un verbo del tipo *bisogna*). Una possibile spiegazione di tale fenomeno è una «fondamentale confusione tra co-testo e coscienza, e alla prevalenza del dato cognitivo su quello strutturale, caratteri propri [...] dell'uso orale della lingua» (*idem*: 211).

Infine, un'ultima caratteristica sintattico-testuale della scrittura degli apprendenti, anche essa un fenomeno di confusione tra co-testo e coscienza, è data sempre da fenomeni di ancoraggio, ma con salti di livello strutturale (di un elemento sintattico all'elemento reggente o antecedente). Si osservi l'esempio seguente:

---

<sup>13</sup> Con *ancoraggio sintattico* Roggia intende «la selezione di un elemento reggente o antecedente» (Roggia 2010: 214).

- (6) Proprio in quel momento sono suonate le campane delle 8.30 quindi [<sub>F1</sub> abbiamo deciso di aumentare il passo] *e* [<sub>F2</sub> quando siamo arrivati all'acquedotto abbiamo riempito le borracce di acqua fresca], in quel punto cominciava la vera discesa fino a Olivone. (in Roggia 2010: 216).

Come spiega Roggia, in questo caso «la difficoltà consiste nel fatto che la congiunzione copulativa crea un livellamento strutturale tra F1 e F2 che non è coerente sul piano semantico» (*idem*: 216). Infatti, la *e* ha l'effetto di inserire anche F2 nella portata del connettivo *quindi*. Tuttavia, «solo la decisione di affrettarsi (F1) può legittimamente essere considerata una conseguenza del fatto di aver sentito battere l'ora, non certo l'essersi fermati a riempire la borraccia (F2)» (*ibidem*).

### 2.3. Punteggiatura

Tenendo conto di quanto è già stato detto sull'interpunzione nei testi degli apprendenti,<sup>14</sup> qui di seguito ci riferiamo in particolare a Fornara 2010, Fornara/Cignetti 2014 e a Roggia 2010, i quali si sono concentrati sulle problematiche interpuntive in chiave testuale.

Una prima difficoltà interpuntiva osservata da Fornara 2010 riguarda l'assenza della virgola che chiude un inciso. Si consideri il testo seguente, in cui l'allievo non chiude l'inciso dopo *inizialmente*:

- (7) In fase di progettazione ho, inizialmente incontrato alcune difficoltà nel reperimento di testi funzionali alle attività che volevo proporre ai ragazzi. (in Fornara 2010: 72).

Un altro tratto caratteristico, riscontrato nei testi degli apprendenti più giovani, riguarda una restrizione dell'uso dei vari segni interpuntivi: gli apprendenti tendono infatti ad evitare tutti i segni interpuntivi tranne il punto. Si consideri l'esempio seguente:

- (8) Sono andata con mia mamma mio fratello non ha potuto venire perché lavora. Sono andata anche sulla casa di prezzemolo e cerano tante cose belle di prezzemolo. Sono anche andata nella fattoria con un trattore. (in Fornara 2010: 71)

---

<sup>14</sup> Cfr. Serianni 2007, De Masi/Maggio (2008: 174-175); Serianni/Benedetti (2009: 70, 104); Dinale (2001: 209-213); Stefinlongo (2002: 102-109).

Come spiega Fornara (2010: 71): «la bambina ricorre solo al punto, evitando altri segni che non è in grado di gestire».

L'assenza generale di segni interpuntivi è riportata e discussa anche da Roggia. Si consideri il testo seguente:

- (9) ... la mia giornata finì ognuno nella propria casa io però continuavo a pensare a lei era stato un vero e proprio colpo di fulmine.  
Lei cominciò a scrivermi messaggi ero piaciuto anch'io a lei dopo circa quattro giorni era diventata la mia ragazza stavamo benissimo assieme però i miei amici a dirmi che quella ragazza non faceva per me, ero cambiato non ero più me stesso. Dopo tre mesi finì la nostra storia, io ci stavo abbastanza male ... (in Roggia 2010: 202)

A prima vista si ha l'impressione che l'apprendente non usi alcun segno di punteggiatura, tranne due punti fermi e due virgole che sembrano utilizzate a caso. Tuttavia, come spiega Roggia (idem: 202), «in questi casi [...] il punto fermo è utilizzato come un segnale di delimitazione di Unità Testuali più ampie dell'Enunciato: è cioè spostato gerarchicamente in alto, verso la funzione di delimitare le macrounità testuali, lasciando alla pura intonazione [...] (ma occasionalmente anche alla virgola) la funzione di delimitare le Unità di ordine inferiore».

La seconda caratteristica interpuntiva nei testi di apprendenti è l'uso della cosiddetta *virgola passe-partout*. L'apprendente, non ancora in grado di padroneggiare la gamma dei segni interpuntivi e delle loro diverse funzioni nel testo, tende a rivolgersi a un unico segno di punteggiatura, che tipicamente sarà la virgola. Si consideri il testo seguente:

- (10) In questi versi, Ettore, dimostra tutto il suo amore nei confronti del figlio, l'uomo dal cuore impavido, si toglie l'elmo e si 'sottomette' da un certo punto di vista, innalza il figlio tra le sue braccia e lo affida agli dei, questa a mio avviso è la cosa più bella che possa fare un padre al proprio figlio, desiderare che divenga migliore di lui stesso. (in Roggia 2010:203)

L'uso della virgola come segno interpuntivo *passe-partout* comporta un generale appiattimento delle gerarchie informative. Come spiega sempre Roggia (idem: 203), in (10) «la virgola è usata sia per indicare confini di Enunciato (sono i casi evidenziati), sia per indicare confini tra unità prosodico-testuali di livello minore: tali la prima virgola, che delimita un complemento circostanziale, e le virgole dopo *Ettore* e

dopo *impavido*, ossia dopo i soggetti sintattici, secondo una strategia di origine orale mal tollerata dalla norma scritta».

Dello stesso fenomeno parla anche Fornara (2010: 73), spiegando che «la tendenza è di un sostanziale aumento degli ambiti d'uso del punto e della virgola a scapito del punto e virgola e, qualche volta, dei due punti». Si consideri l'esempio seguente, tratto da un testo di uno studente universitario:

- (11) Le mie esperienze riguardanti la gestione e la relazione con bambini di varie fasce d'età, avute in ambito sportivo, mi hanno aiutato molto sotto questo aspetto, ho quindi cercato di trarre insegnamento da esperienze vissute in precedenza, al fine di migliorarmi (in Fornara 2010: 73).

Fornara (*ibidem*) sostiene che nell'esempio riportato «la virgola dopo *questo aspetto* appare troppo debole per segnare uno stacco semantico più forte tra ciò che viene prima e ciò che viene dopo; meglio sarebbe stato inserire un punto, e meglio ancora un punto e virgola».

La terza caratteristica interpuntiva dei testi scritti degli apprendenti riguarda l'uso dei segni intermedi, ovvero i due punti e il punto e virgola. «Si tratta di segni il cui uso è regolato da fattori semantico-testuali piuttosto delicati, che valgono esclusivamente per la scrittura» (Roggia 2010: 204). Non vi è infatti nessun tipo di relazione fra tratti prosodici del parlato e le funzioni del punto e virgola e dei due punti.<sup>15</sup>

Fornara/Cignetti 2014 parlano di una scomparsa generale del punto e virgola (non solo nei testi degli apprendenti), mostrandone le difficoltà a livello testuale che comporta questa tendenza. Si consideri il testo seguente che presenta un elenco articolato e complesso «in cui viene usata la virgola, dando origine a qualche confusione» (*idem*: 84):

- (12) Si potrebbero individuare almeno tre fattori che determinano questa situazione: l'aumento del prezzo del biglietto, che è sempre più alto e che non è giustificato dalla scarsa qualità del servizio, la mancanza di igiene e pulizia nei vagoni, sempre sporchi e maleodoranti, oltre che sovraffollati, l'alta probabilità di allungare i tempi di viaggio o di perdere eventuali coincidenze, a causa dei frequentissimi ritardi. (in Fornara/Cignetti 2014: 84)

---

<sup>15</sup> Per i due punti cfr. Lala 2011, per il punto e virgola cfr. invece Mortara Garavelli (2003: 67-74).

In effetti, «ricorrendo al punto e virgola a separare gli elementi complessi, il testo risulta migliore e più immediatamente decifrabile, in quanto le virgole interne agli elementi non si confondono con quelle poste alla fine degli stessi» (*ibidem*).

Roggia, a sua volta, parlando dei segni intermedi distingue tre casi diversi. Il primo rinvia alla casistica appena discussa della virgola *passe-partout*. Si tratta di esempi come il seguente, in cui la virgola assolve una funzione tipica dei due punti, ovvero l'introduzione di un valore cataforico di specificazione di un sintagma nominale (cfr. Lala 2011):

- (13) È questo che mi piace dello sport, quando ci sei dentro è difficile venirne fuori. (in Roggia 2010: 205)

Il secondo riguarda invece l'iperestensione dell'uso dei due punti. Si osservi l'esempio seguente in cui l'apprendente estende l'uso dei due punti prima di un elenco anche a casi in cui quest'ultimo è sintatticamente integrato nel predicato:

- (14) Secondo me i due ragazzi non riescono ad arrivare a una relazione perché sono molto differenti. Lei è □ Quasi perfetta, equilibrata, leggera, aggraziata, modesta mentre lui □ non equilibrato, grossolano, goffo vanitoso! (in Roggia 2010: 205)

Il terzo riguarda infine lo scambio tra i due segni intermedi. Come si può osservare nell'esempio seguente, il punto e virgola è usato al posto dei due punti assumendo la funzione di introdurre un Enunciato che specifichi quanto asserito dal primo:

- (15) Alla fine di questi quattro anni fantastici abbiamo avuto molte soddisfazioni; siamo stati premiati con la coppa di primi classificati, il trofeo, la targhetta per la miglior difesa. (in Roggia 2010: 206)

L'ultima caratteristica interpuntiva segnalata da Roggia concerne l'influsso della struttura sintattica dei testi degli apprendenti sull'interpunzione. Difatti, i testi degli allievi analizzati da Roggia presentano una struttura principalmente paratattica, priva dunque di gerarchie sintattiche e di indicatori espliciti delle relazioni logico-argomentative tra gli Enunciati. «È proprio questa espressione basica a rendere necessario un uso ricco dell'interpunzione: la complessità di questa integra infatti e compensa la semplicità e linearità di quella» (*idem*: 207). Tuttavia, gli allievi non sono ancora in grado di padroneggiare la punteggiatura in relazione alle esigenze sintattiche dei loro testi, il che comporta ulteriori difficoltà di interpunzione. Una

dimostrazione di quanto appena detto è offerta dalla seguente riscrittura di (9), in cui Roggia ha modificato soltanto la punteggiatura:

- (16) Lei cominciò a scrivermi messaggi: ero piaciuto anch'io a lei. Dopo circa quattro giorni, era diventata la mia ragazza; stavamo bene assieme, però i miei amici a dirmi che quella ragazza non faceva per me: ero cambiato, non ero più me stesso. (in Roggia 2010: 207).

La modificazione, ovvero complessificazione, della punteggiatura in questo caso ha dunque permesso di esplicitare le gerarchie informative che l'apprendente voleva esprimere nel suo testo.

#### 2.4. Le relazioni referenziali

Un ulteriore ambito interessante per descrivere la testualità nella scrittura degli apprendenti è la gestione delle anafore. Anche per questo fenomeno sembra che le difficoltà accusate dagli allievi nello scritto siano riconducibili al funzionamento diverso del fenomeno nel parlato. Infatti, che le anafore obbediscano nel discorso orale a regole in parte diverse da quelle descritte dalla grammatica e valide per lo scritto è ben noto fin dai primi studi sull'italiano parlato.<sup>16</sup> Come segnala Roggia (2010: 2018), questo vale ad esempio per gli impieghi di anafore prive di antecedenti espliciti nel testo, oppure o per anafore con antecedenti privi delle caratteristiche di salienza necessarie per la ripresa anaforica: «esiti che appaiono senz'altro inaccettabili se trasportati allo scritto» (*ibidem*). Come spiega sempre Roggia, tale comportamento dipende principalmente da due ragioni connesse entrambe alla natura del parlato: da una «microprogettazione estremamente frammentaria» (Sornicola 1981: 168) e da una «evanescenza del messaggio orale» (Bazzanella 1994: 16).

Qui in seguito riportiamo e presentiamo esempi tratti da Roggia 2010, Ruggiano 2009 e Notarbartolo 2014, i quali nei loro rispettivi lavori hanno tematizzato il fenomeno descritto sopra. Si consideri dapprima un testo scritto da un allievo liceale, in cui si possono osservare le due problematiche principali di gestione delle espressioni anaforiche:

---

<sup>16</sup> Cfr. ad esempio Sornicola (1981: 147-182).

- (17) Un altro problema dello sport è l'uso di sostanze pericolose per la nostra salute. Infatti è grazie ad essa che molti giocatori perdono la vita a causa di questo uso sproporzionato di queste sostanze. (in Ruggiano 2009: 1558)

Il primo problema riguarda la discordanza morfologica tra l'espressione che riprende il sintagma *sostanze pericolose per la nostra salute* e il sintagma stesso: vi è uno slittamento morfologico del pronome personale al femminile singolare. Probabilmente l'allievo intendeva riprendere un referente presente nella sua mente, quale ad esempio "la droga". Un secondo problema riguarda poi la ridondanza della ripresa anaforica dello stesso sintagma alla fine del testo riportato. Come spiega Ruggiano (2009: 1558), «la ridondanza produce proforme che eccedono il grado di accessibilità del tema», nel senso che il tema (qui le *sostanze pericolose*) sarebbe stato inferibile per il lettore anche con l'uso di una proforma meno esplicita.

Del fenomeno della ripresa anaforica ridondante si è occupata anche la Notarbartolo. Si osservi l'esempio seguente:

- (18) Un vecchio avaro povero trova una pentola piena di monete d'oro. Da quando Euclione ha trovato questa pentola vive con l'angoscia di essere derubato. (in Notarbartolo 2014: 41)

Come spiega la Notarbartolo (2014: 41), «non convince del tutto la rinuncia al pronome e la ripetizione *questa pentola*», proprio perché la ripresa esplicita non sembra aver nessuna funzione comunicativa che la giustifichi.

Nello stesso esempio si può osservare un ulteriore problema di gestione delle anafore. Si osservi sempre (18), che riportiamo qui con una nuova numerazione:

- (19) Un vecchio avaro povero trova una pentola piena di monete d'oro. Da quando Euclione ha trovato questa pentola vive con l'angoscia di essere derubato. (in Notarbartolo 2014: 41)

Sempre secondo la Notarbartolo (*ibidem*), «il malfunzionamento riguarda il mancato riferimento tra il nome proprio e il nome comune, motivo per il quale l'associazione fra referenti *un vecchio avaro* ed *Euclione* è garantita solo dalla coscienza del fatto: lo studente sa che il prof. sa, quindi non sente il bisogno di chiarire».

Si osservi poi anche il testo seguente, che presenta un caso simile:

- (20) Molte persone infatti, sono felici della fine della guerra perché essa porta solo morte e dolore e la esprimono cantando e anche piangendo di gioia. (in Ruggiano 2009: 1560)

Come spiega Ruggiano (2009: 1560), «il pronome *la* recupera il referente profondo ‘felicità’, ricavabile dall’aggettivo ‘felici’». L’uso del pronome *la* non è dunque sufficientemente esplicito per riprendere il tema che ha in mente l’allievo. Roggia (2010: 209) spiega questi casi nel modo seguente: «si tratta dunque di un elemento saliente nella coscienza [dell’apprendente] ma non nel testo, che viene però trattato come se fosse presente nel co-testo immediato».

In alcuni casi, come segnala Roggia (*idem*: 210), il referente dell’anafora non è nemmeno presente né inferibile dal cotesto immediato, ma è remoto nel testo, se non puramente mentale. Si osservi il caso seguente:

- (21) ... costava trentaseimila franchi. Matilde ne possedeva diciottomila, per il resto i Loisel sarebbero dovuti ricorrere a prestiti. Consegnarono il denaro al gioielliere con tutto il futuro nero che gli passava davanti. La signora Loisel gli portò indietro la collana, temendo che si accorgesse della sostituzione, ma questo non accadde. (in Roggia 2010: 210)

In questo caso «l’antecedente del pronome [*gli*], ‘Mme Forestier’, è lontanissimo, e può essere pronominalizzato solo in nome di una salienza cognitiva puramente soggettiva, trattata egocentricamente come condizione sufficiente per una ripresa pronominale» (Roggia 2010: 210).

Infine, come segnala sempre Roggia (*ibidem*), è interessante menzionare i casi in cui l’ellissi del soggetto porta a riprese anaforiche troppo deboli. Si tratta di casi molto frequenti nella scrittura degli apprendenti. Si osservi dunque il caso seguente in cui l’allievo parte con un soggetto espresso (*Mathilde*), «e poi si cambia tre volte soggetto senza mai esplicitarlo» (*ibidem*):

- (22) Dopo inutili quanto lunghe ricerche, Mathilde si rese conto di averla persa durante il tragitto di ritorno a casa. Non trovandola però [ø] persero tempo con una scusa, ma non riuscendo ancora a trovare lo sfortunato gioiello, [ø] cominciò ad impegnarsi con cambiali e strozzini. Finché [ø] riuscirono a presentare davanti al gioielliere i soldi. (in Roggia 2010: 210).

## 2.5. Le relazioni logiche

A livello delle relazioni logiche la Notarbartolo (2014) segnala che i testi degli apprendenti spesso sono caratterizzati da un’improprietà nell’uso dei connettivi. Il



testo seguente, scritto da un allievo di quarta superiore, combina due connettivi di diverso valore logico per esprimere una sola relazione logica:

- (23) Noi, che facciamo parte delle ultime generazioni, siamo abituati alla vita moderna e non potremmo mai fare a meno delle agevolazioni tecnologiche che abbiamo a disposizione. Di conseguenza però non ci rendiamo conto di ciò che si è perso, di ciò che è stato spazzato via dal processo di industrializzazione. (in Notarbartolo 2014: 88)

Come spiega la Notarbartolo, nell'esempio riportato non diventa chiaro quale sia il concetto su cui vuole puntare l'allievo: «se il concetto su cui si vuole puntare è l'abitudine difficilmente modificabile a fruire del portato della modernità, la costruzione dei nessi dovrebbe essere diversa», nel senso che si dovrebbe esprimere una relazione di conseguenza (*di conseguenza*); «se invece si punta al contrasto fra ciò che si è guadagnato e ciò che si è perso», occorrerebbe costruire una relazione di contrasto (*però, tuttavia ecc.*).

Un altro fenomeno interessante che si riscontra nei testi degli allievi è l'uso delle congiunzioni a prescindere dal loro significato. Come si può osservare nell'esempio seguente, le congiunzioni subiscono una desemantizzazione assumendo allo stesso tempo un valore di connettivo che collega un nuovo Enunciato a quello appena concluso:

- (24) Questo lo dico per esperienza, oltre che ormai ogni giorno allo stadio c'è una rissa e scappa il morto e tutto questo va in televisione e sui giornali, perché mi è capitato che ero con mio cugino che è iuventino, ha urlato contro un giocatore della mia squadra, solo che eravamo sulla tribuna dove stanno i tifosi misti delle squadre in campo. Un ragazzo più grande di noi gli si è piazzato davanti [...]. (in Notarbartolo 2014: 90).

«Qui congiunzioni e segnali sono utilizzati più per enfatizzare i passaggi dal punto di vista comunicativo che non nel loro valore logico-sintattico, sintomo ancora una volta dell'influsso del parlato. Il nesso *perché* non è causale in senso stretto, in quanto l'essere *con il cugino iuventino* non è la causa di quello che precede, né di quello che segue immediatamente, ma solo l'avvio di un segmento di testo del tipo: *la ragione per cui in fondo è meglio starsene a casa è che ci si può mettere nei guai*» (*idem*: 90).

In questo senso non sorprende che i connettivi *invece* e *infatti* siano usati dagli studenti in senso del tutto generico per segnalare "continuità" e "discontinuità". Si consideri il testo seguente, scritto da uno studente di quinta superiore:

- (25) In terza abbiamo avuto il primo avvicinamento e infatti ho preso contatto con l'azienda. [...] Per prima cosa abbiamo seguito un corso di sicurezza. Infatti tutti quelli che hanno un rapporto diretto con l'azienda devono seguire questo corso. [...] In quarta invece ho seguito un tirocinio sui macchinari. (in Notarbartolo 2014: 91)

Al posto del primo *infatti*, trattandosi di una successione di fatti, sarebbe stato più efficace un connettivo che esprimesse una relazione temporale o almeno di conseguenza; nel secondo caso si tratta piuttosto di una relazione di causa; infine, nel terzo caso piuttosto che un'opposizione vi è un nesso temporale tra quello che è successo in quarta classe e quello che è successo precedentemente.

Un'ultima peculiarità che si riscontra nei testi degli apprendenti riguarda la collocazione del connettivo per esprimere una determinata relazione logica. Come segnala la Notarbartolo (*idem*: 93), «lo studente sente intuitivamente che vi è “nella situazione” un nesso di dimostrazione oppure un nesso concessivo, ma non sa collocarlo sulla linea costituita linguisticamente dalla frase». Si osservi il testo seguente:

- (26) Io mi sono subito trovata bene con i compagni di classe. La prima volta che li ho conosciuti ero molto intimidita, infatti è nato un rapporto molto diverso, più positivo di quello che avevo con i compagni delle medie. (in Notarbartolo 2014: 93)

«Qui la consequenzialità fra *rapporto positivo* e la parte precedente (*ero molto intimidita*) non è corretta» (*ibidem*), nel senso che l'allieva inserisce il nesso logico troppo presto, laddove in realtà ci sarebbe un'altra relazione logica, di tipo temporale.

### 3. Conclusione

Come abbiamo dimostrato in questa prima parte della nostra ricerca, l'apprendimento della scrittura è un processo lento e complesso che va dall'orale allo scritto, e che implica una forte ristrutturazione cognitiva da parte degli apprendenti. Ciò significa che gli allievi si vedono confrontati con una nuova varietà linguistica della loro lingua materna che funziona in base a parametri diversi da quelli delle varietà che già dominano. Mentre gli apprendenti sono abituati a esprimersi, sia nell'orale che nello scritto, in modo dialogico, informale, spontaneo e all'interno di una situazione comunicativa ben precisa e nota a tutti gli interlocutori, la varietà che

devono imparare a scuola è caratterizzata da una produzione pianificata, strutturata e monologica che avviene all'interno di un contesto comunicativo astratto.

Ci siamo poi soffermati su diversi problemi di scrittura specifici – in particolare su fenomeni che riguardano la testualità degli apprendenti – che sono stati osservati da diversi studiosi. Abbiamo potuto constatare come praticamente tutte le difficoltà di scrittura, o meglio di costruzione del testo, siano riconducibili a forti influssi dell'oralità. Ciò conferma che l'apprendimento della scrittura equivale a un passaggio dall'orale allo scritto, comprese le varietà scritte che si avvicinano al parlato informale.

A partire da quanto abbiamo riportato sulla scrittura degli apprendenti oggi, la nostra ricerca intende contribuire a portare avanti le conoscenze su questa particolare varietà della lingua italiana. Da un lato, intendiamo fornire una ricerca approfondita e sistematica sull'interlingua scritta L1 degli apprendenti; dall'altro lato intendiamo colmare molte delle lacune che presentano gli studi che si occupano della lingua degli allievi. La nostra analisi (cfr. III.) mostrerà che tanti degli studi prodotti finora non danno il dovuto rilievo alla testualità, nel senso che non solo non riescono a cogliere una componente importante delle interlingue esaminate, ma impediscono addirittura di “vedere” (in senso euristico) fenomeni grammaticali cruciali. Pensiamo, ad esempio, alla distinzione tra *coordinazione* e *giustapposizione*, che acquista tutta la sua importanza solo se osservata in prospettiva testuale. O ancora, alla disposizione dell'informazione all'interno dell'Enunciato. O all'individuazione di una classe importante di usi della punteggiatura, legati fortemente ai fenomeni appena menzionati.

## **CAPITOLO SECONDO. La struttura testuale del testo narrativo contemporaneo**

Nella seconda parte di questa ricerca intendiamo capire quali siano le proprietà testuali della prosa narrativa contemporanea. Proponiamo dapprima uno strumentario offerto dalla linguistica testuale, che ci permette di analizzare i testi scritti e coglierne le caratteristiche principali. Poi, applichiamo tali strumenti a un insieme di racconti letterari contemporanei, individuando così i tratti testuali della prosa narrativa contemporanea letta nelle scuole medie ticinesi.

Le operazioni che effettuiamo in questo capitolo sono fondamentali per l'avanzamento di questa ricerca: da un lato gli strumenti offerti dalla linguistica testuale ci permettono di analizzare gli elaborati prodotti dagli allievi in modo approfondito e dettagliato; dall'altro lato la descrizione delle caratteristiche testuali della prosa narrativa letta a scuola ci fornisce una visione d'insieme su una varietà scritta che, nel quadro del processo di acquisizione della scrittura in cui si ritrovano gli allievi, costituisce una possibile varietà di arrivo. In questo modo, essa può essere confrontata con la scrittura degli apprendenti.

### **1. Strumenti per l'analisi testuale**

In linea con i lavori di linguistica del testo svolti a Basilea negli ultimi 10 anni (cfr. in particolare Ferrari et al. 2008 e Ferrari 2014a), consideriamo il testo come un'entità semantico-pragmatica, «il cui contenuto è il risultato di due operazioni di carattere fondamentalmente diverso: la decodifica e l'inferenza» (Ferrari 2014a: 55). Mentre nel processo di decodifica il destinatario parte dalle strutture linguistiche, associando a esse dei significati convenzionali, nel processo di inferenza entrano in gioco aspetti contestuali: l'interlocutore cerca cioè di ricostruire l'intenzione comunicativa del testo collegando le informazioni ottenute dalla decodifica con le sue conoscenze enciclopediche e gli aspetti situazionali dell'enunciazione. Ad esempio, la seguente risposta a una domanda del tipo *Andiamo a vedere la partita della Juve?* è interpretabile soltanto grazie all'inferenza:

(27) Non ho soldi.

Grazie alle nostre conoscenze enciclopediche sappiamo che per andare a una partita di calcio di Serie A è necessario acquistare un biglietto, il cui prezzo ammonta ad almeno 40 Euro. Di conseguenza, interpretiamo l'enunciato dell'interlocutore come una risposta negativa: *No, non posso/voglio andare a vedere la partita della Juve.*

Interpretato, dunque, per decodifica e inferenza, il testo «è un'entità strutturata: più precisamente, esso si articola in unità gerarchicamente organizzate e collegate ai vari livelli da una complessa rete di relazioni semantiche» (*ibidem*: 81). Queste relazioni semantiche possono manifestarsi entro quattro piani semantico-pragmatici:

**Il piano referenziale** riguarda il modo in cui il testo evoca il mondo (non necessariamente reale) a cui si riferisce, il quale è caratteristicamente costituito da entità individuali (persone, animali, cose, entità astratte, proprietà) e eventi di vario tipo (azioni, stati, processi). **Il piano logico** si riferisce al modo in cui le unità che formano il testo si collegano tramite relazioni quali l'opposizione, la motivazione, la conseguenza, l'esemplificazione, la concessione, ecc. **Il piano enunciativo** concerne il punto di vista del parlante riguardo al mondo evocato e il modo in cui esso dialoga con altri punti di vista, di individui esterni al testo (per es., l'interlocutore) o di individui interni al testo (per es., i personaggi del racconto). **Il piano compositivo** si riferisce alla maniera in cui il testo si costruisce e articola riguardo al tipo di testo a cui appartiene (narrazione, descrizione, commento, ecc.) (Ferrari 2011: 219-220).

Nelle sezioni seguenti ci soffermiamo dapprima sulle singole unità del testo nonché sulla disposizione e gerarchizzazione dell'informazione veicolata da esse. Successivamente, entriamo nel merito di ognuna delle dimensioni semantiche che collegano le diverse unità testuali.

## 1.1. Le unità del testo: forme, funzioni e confini

### 1.1.1. L'Enunciato

Limitandoci all'altezza del capoverso, l'unità di riferimento della strutturazione testuale di riferimento è l'*Unità Comunicativa*. Essa «si caratterizza per il fatto di svolgere contemporaneamente una funzione illocutiva (asserzione, domanda ecc.) e una funzione di composizione testuale che si definisce rispetto al cotesto, cioè al suo

intorno linguistico: conclusione, motivazione, esemplificazione, riformulazione ecc.» (*ibidem*). Il testo seguente, ad esempio, si articola in tre Unità Comunicative:<sup>17</sup>

- (28) Scegliendo come suo vice il senatore della Virginia Tim Kaine, la Clinton non ha sorpreso. //<sub>UC1</sub> E' andata sul sicuro. //<sub>UC2</sub> Ha scelto un politico che era già stato in lizza per quella posizione ai tempi della candidatura Obama e perse per un soffio a vantaggio di Joe Biden. //<sub>UC3</sub> (*La Repubblica.it*, 23 luglio 2016)

Dal punto di vista della funzione illocutiva, le tre Unità Comunicative sono tutte asserzioni; dal punto di vista della composizione testuale, UC2 e UC3 svolgono una relazione di motivazione nei confronti della prima Unità Comunicativa; in più, all'interno delle ultime due UC, UC3 specifica UC2.

Come abbiamo visto nell'esempio (27), un'Unità Comunicativa può essere implicita; quando invece è esplicita, come in (28), il suo corrispettivo linguistico è l'*Enunciato*, «di modo che si può parlare indifferentemente di Unità Comunicative o di Enunciati» (Ferrari 2016: 124). In questo lavoro utilizzeremo prevalentemente il secondo dei due termini.

#### 1.1.1.1. Forme e confini dell'Enunciato

Essendo dunque l'Enunciato un'entità semantica, la sua individuazione non può basarsi su proprietà grammaticali. A questo proposito (cfr. Ferrari 2014b), si possono osservare tre dati di fatto significativi.

- (i) Va anzitutto osservato che un Enunciato non è necessariamente realizzato da una frase (nel senso sintattico del termine), ma può essere saturato ad esempio da un solo sintagma nominale, o anche da un avverbio, come quando a una domanda si risponde *sì* (cfr. *ibidem*). Si considerino gli esempi seguenti:

- (29) Bella questa macchina. //<sub>E1</sub>

- (30) Hai visto Maria? //<sub>E1</sub> – No. //<sub>E2</sub>

Mentre in (29) l'Enunciato è saturato da una frase nominale, il secondo esempio si articola in due Enunciati: il primo riempito da una frase semplice interrogativa, il secondo da una cosiddetta *olofrase*, vale a dire un avverbio che esaurisce la frase.

---

<sup>17</sup> Nel modello *basilese* l'Unità Comunicativa è segnalata dalla doppia sbarra obliqua, procedimento che adottiamo in questa ricerca.

(ii) Si osservi in secondo luogo che il confine di Enunciato non coincide sistematicamente con un confine di frase neppure quando esso è costituito da frasi con nodo centrale verbale. Le analisi condotte in Ferrari et al. 2008 mostrano infatti che la punteggiatura viene a svolgere un ruolo fondamentale. Più precisamente, si considera che si abbia un confine di Enunciato ogniqualvolta vi sia un segno di punteggiatura forte (punto fermo, due punti, punti esclamativo e interrogativo)<sup>18</sup> a prescindere dal tipo di frontiera sintattica con cui il segno coincide. In particolare, emerge un confine di Enunciato anche quando l'interpunzione forte va a spezzare un legame di coordinazione o di subordinazione, come dimostrano i due testi seguenti:

(31) // Quando sottopongo la questione a Ciro Gaspari [...], il mio interlocutore sorride. //E1 E mi ricorda lo strano mix di generosità, anarchismo e litigiosità di questa terra //E2 (*La Repubblica*, in Mandelli 2011: 128).

(32) // Per cominciare, evviva!, mancano quei silos del grano, giganteschi, degradati e brutti da far spavento, che da decenni dominavano e storpiavano lo skyline della città. Dai e dai, nella primavera scorsa li hanno buttati giù. //E1 Restituendo alla vista dal mare il Forte di Michelangelo, che del porto antico, destinato a diventare una darsena di grande fascino, è il fiore all'occhiello //E2 (*Corriere della sera*, 22/05/2013).

In (31), la presenza del punto ci obbliga a considerare i due costituenti a contatto con il segno come due Enunciati autonomi: senza il punto, invece, i contenuti coordinati dalla congiunzione *e* costituirebbero una singola unità testuale (cfr. Mandelli 2011: 128). Anche in (32) il segno interpuntivo forte crea un secondo Enunciato, separando la subordinata modale implicita, introdotta da una forma gerundiale, dalla sua reggente.

(iii) Sempre in linea con Ferrari (2014b), si constata in terzo luogo che, anche in assenza di punteggiatura forte, si può avere un confine di Enunciato nonostante la presenza di dispositivi linguistici (congiunzioni, forme verbali ecc.) che indicano superficialmente la presenza di subordinazione e coordinazione. Tali dispositivi mostrano in effetti di non essere automaticamente manifestazioni della presenza di una vera e propria integrazione sintattica: come dimostrano i due esempi seguenti, essi possono emergere sulla superficie del testo anche in assenza di un vero e proprio legame sintattico:

(33) Provaci, //E1 e vedrai. //E2

---

<sup>18</sup> Spesso anche il punto e virgola segnala il confine di Enunciato.

(34) Se posso dire quello che penso, //E<sub>1</sub> la sua fidanzata non mi è proprio simpatica. //E<sub>2</sub>

A favore dell'analisi proposta vi sono dati di natura semantica e dati di natura sintattica. Si ragioni sull'esempio (34), particolarmente trasparente. Per quanto riguarda la semantica, si osserva che la condizione posta dalla "pseudo-subordinata" non si aggancia al contenuto proposizionale della reggente, ma all'atto illocutivo che lo caratterizza: in effetti, il giudizio negativo circa la fidanzata non dipende dalla possibilità concessa o meno al locutore di esprimere il suo pensiero: nell'ottica del parlante la ragazza rimarrà antipatica che gli venga o meno concesso di dire quello che pensa. Per quanto riguarda la sintassi, si osservi in particolare che l'operazione della scissione sintattica, possibile con le vere subordinate condizionali, non può applicarsi invece al nostro esempio:

\*è se posso dire quello che penso che la tua fidanzata non mi è proprio simpatica.

Soltanto inserendo nella condizionale un verbo illocutivo, si ottiene una versione linguistica accettabile:

(35) È se posso dire quello che penso che ti comunico che la tua fidanzata non mi è proprio simpatica.

#### 1.1.1.2. Coordinazione *versus* giustapposizione

In generale, consideriamo che nelle vere coordinazioni e subordinazioni le singole proposizioni siano connesse all'interno di un singolo Enunciato, mentre nei casi in cui non c'è vera coordinazione o subordinazione, le proposizioni appartengono invece a due Enunciati diversi.

Detto questo, stabilire la distinzione tra subordinazione/coordinazione vera e propria e "false" subordinazioni/coordinazioni (particolarmente in assenza di punteggiatura forte) è questione complessa. E se per la subordinazione questo tema è stato affrontato in modo approfondito (in Ferrari 1995, ripreso in Ferrari/Zampese 2000 e in Ferrari et al. 2008), per quanto riguarda invece la coordinazione, Mandelli 2011 e Cresti 2012 mostrano che la questione richiede ancora un approfondimento.

Con Lang 1984, Mandelli 2011 e Colombo 2012 consideriamo che vi sia coordinazione vera e propria quando i due elementi congiunti sono omogenei dal punto di vista della funzione grammaticale (il che può comportare integrazioni di impliciti, cfr. Colombo 2012: 46-48) e quando tali elementi siano racchiusi all'interno



di un *integratore comune* che li unifichi dal punto di vista formale e semantico (cfr. Lang 1984: 71 ss.). Se non vengono soddisfatte queste due condizioni, siamo di fronte a una “falsa” coordinazione e il costrutto risulta spezzato al suo interno da un confine di Enunciato. Si osservi l’esempio seguente:

- (36) // L’unica pietà l’ho ricevuta dagli infedeli, //<sub>E1</sub> Dio li ricompensi evitando di dannarli come meriterebbero //<sub>E2</sub> (Eco, in Cresti 2012: 504).

In questo caso non vi è coordinazione vera e propria in quanto vengono coordinati due costituenti associati a due atti illocutivi diversi: un’asserzione e una richiesta. Ciò si manifesta anche a livello formale attraverso il cambiamento del modo verbale, che passa dall’indicativo (*l’ho ricevuta*) al congiuntivo (*ricompensi*).

La falsa coordinazione può riguardare sia la coordinazione per asindeto che quella sindetica:

- (37) // Due settimane sono troppe, //<sub>E1</sub> mi basterebbe una settimana di riposo. //<sub>E2</sub> (Tabucchi, *Sostiene Pereira*)

- (38) Il paese si spostò più a monte, dove si trova oggi, e quel che restava della villa fu coperto di terra e dimenticato fino all’anno scorso, quando l’imprenditore Ezio Parma si convinse che là sotto doveva esserci qualcosa. // Convinse un amico a sorvolare la zona //<sub>E1</sub> e alcune fotografie aeree mostrarono anomalie nel terreno. //<sub>E2</sub> (LISULB, in Mandelli 2011: 92)

L’esempio (37) illustra una falsa coordinazione per asindeto in cui la virgola lega due atti illocutivi autonomi di asserzione non racchiusi da un elemento comune: dal punto di vista semantico-pragmatico, E2 sembra essere subordinato a E1 in quanto svolge una funzione testuale di motivazione nei confronti della prima asserzione. In (38), invece, la congiunzione *e* collega due Enunciati senza che vi sia omogeneità grammaticale tra i due costituenti («vengono coordinati un verbo d’azione, *convinse*, e un verbo di situazione», Mandelli 2011: 95), creando così una falsa coordinazione.

Sullo sfondo della distinzione generale tra vera coordinazione e falsa coordinazione, occorre identificare quali siano le proprietà e i fenomeni linguistici che permettano di cogliere l’opposizione. Tale definizione è infatti cruciale qualora si voglia – come è il nostro obiettivo qui – segmentare il testo nelle sue unità costitutive e descriverne e valutarne la confezione semantica e la sua resa linguistica.

Quali sono, dunque, i segnali di disomogeneità semantica e formale che ci permettono di stabilire quando il costruito (apparentemente) coordinato è articolato da un confine di Enunciato? Nel rispondere a questa domanda, dialoghiamo con le ipotesi proposte in Cresti 2012, in parte risistemate e riformulate alla luce della nostra ricerca.

(i) *Cambiamento della funzione illocutiva*. L'Enunciato è la manifestazione linguistica di un atto comunicativo, caratterizzato da una funzione illocutiva nel senso di Austin 1962 e Searle 1969. Di conseguenza – come già osserva Cresti (2007: 497) – il cambiamento della funzione illocutiva all'interno di una costruzione (superficialmente) coordinata è un chiaro segnale che ci si trova in realtà di fronte a due unità testuali autonome. A livello formale, questo cambiamento si rivela tipicamente tramite la compresenza di frasi di tipo diverso (assertiva, interrogativa, imperativa, esclamativa ecc.):

(39) Non so niente, //E<sub>1</sub> che cos'è la rottura delle acque? //E<sub>2</sub> (Pontiggia, *Nati due volte*, in Cresti 2012: 504)

Il testo (39) è costituito da due Enunciati separati soltanto da una virgola. Ciò nonostante, a livello sintattico possiamo osservare che i due costituenti coordinati per asindeto corrispondono a due tipi di frase diversi: una frase assertiva e una frase interrogativa. Ciò significa che a livello testuale si passa da una funzione illocutiva di asserzione a una funzione illocutiva di interrogazione, il che indica chiaramente la presenza di due Enunciati autonomi.

(ii) *Cambiamento del tipo di discorso*. Sempre in linea con Cresti (2012: 497), osserviamo che un cambiamento del tipo di discorso, per esempio il passaggio dal discorso diretto al discorso indiretto, o viceversa, è un indizio importante della presenza di due atti comunicativi pertinenti per definire la dimensione enunciativa della strutturazione del testo. Nella superficie linguistica, ciò si manifesta a due livelli: a livello lessicale attraverso l'esistenza di espressioni deittiche (personali, spaziali, temporali, sociali <sup>19</sup>) riconducibili a centri deittici diversi; a livello interpuntivo attraverso l'esistenza di segni del discorso riportato (virgolette singole, alte o basse; lineette). Si osservi l'esempio seguente:

---

<sup>19</sup> Cfr. De Cesare 2010.

- (40) Accompagnata Anna dal parrucchiere, Satake andò al caffè dove aveva appuntamento con Kunimatdu. // «Sono qui», //E1 lo chiamò alzando una mano l'uomo seduto a un tavolo appartato in fondo a una sala. //E2 (Natsuo Kirino, *Le quattro casalinghe di Tokyo*, Neri Pozza Editore, 2013)

Il discorso riportato costituisce un Enunciato autonomo rispetto a quanto segue. Tale confine di Enunciato è segnalato dalla presenza delle virgolette e dal cambio del centro deittico: all'interno del discorso diretto vi è un verbo alla prima persona singolare accompagnato dal deittico spaziale di vicinanza *qui*; all'interno dell'Enunciato seguente vi è un verbo alla terza persona singolare accompagnato dall'espressione spaziale di lontananza *a un tavolo appartato in fondo a una sala*.

(iii) *Cambiamento del tipo di testo*. Un terzo criterio utile per il riconoscimento di un confine di Enunciato riguarda il cambiamento del tipo di testo, inteso nel senso classico – cfr. Lala 2011 – di passaggio da una narrazione a una descrizione, a un'argomentazione, a un'esposizione, a una prescrizione. Sulla superficie linguistica, il cambiamento del tipo di testo si manifesta soprattutto a livello dell'aspetto verbale. In funzione dei tipi di testo, il passaggio dall'uno all'altro può infatti comportare l'emergere di forme linguistiche diverse. Per esempio, per quanto riguarda la distinzione tra narrazione e descrizione/argomentazione – particolarmente pertinente per l'analisi del nostro corpus – si rivelano significativi il passaggio dai verbi d'azione ai verbi di stato (siamo nella semantica lessicale), dai *tempi verbali narrativi* (il passato remoto, l'imperfetto e il passato prossimo) ai *tempi verbali commentativi* (il presente, il passato prossimo e il futuro),<sup>20</sup> e a volte anche il passaggio da *tempi perfettivi* (il passato remoto e il passato prossimo) a *tempi imperfettivi* (la perifrasi progressiva *stare + gerundio* e l'imperfetto).<sup>21</sup> Si consideri, come illustrazione, l'esempio seguente:

- (41) I detriti sono caduti sopra di noi, ci hanno coperti, //E1 e quando abbiamo rialzato lo sguardo l'asilo era completamente distrutto. //E2 (*La Stampa*, 22/05/2013)

Osservato alla luce della sua superficie sintattico-interpuntiva, questo testo sembra proiettare un unico ampio Enunciato. A ben guardare, si osserva tuttavia che esso non è omogeneo dal punto di vista del tipo di testo. Le prime due frasi si uniscono in

---

<sup>20</sup> Cfr. Weinrich 1978. Spostandoci dalla varietà letteraria ad altre varietà scritte, aggiungiamo alla categoria dei tempi verbali narrativi anche il passato prossimo.

<sup>21</sup> Cfr. Bertinetto 1986, Grandi 2010.

un unico Enunciato di carattere narrativo, mentre l'ultima frase dà origine a un Enunciato indipendente di carattere descrittivo. Lo mostrano le forme verbali, di processo e azione nei primi due casi (*sono caduti, ci hanno coperti*) e di stato nell'ultimo caso (*era completamente distrutto*). A corroborare questa analisi vi è anche la considerazione dei *Topic*:<sup>22</sup> le prime due frasi predicano attorno allo stesso referente (*i detriti*), l'ultima frase presenta un altro *Topic* (*l'asilo*).

Un ulteriore indizio che si manifesta sulla superficie linguistica – in particolare quando si passa da un tipo di testo narrativo a un tipo di testo argomentativo-commentativo – è la presenza di un elemento avverbiale frasale: espressioni quali *secondo me, francamente, probabilmente* esplicitano un determinato atteggiamento proposizionale del locutore segnalando contemporaneamente un cambiamento di voce all'interno della dimensione enunciativa del testo.

(iv) *Esistenza di una relazione logica di composizione testuale gerarchizzante*. Un altro sintomo dell'articolazione in due Enunciati di un costrutto apparentemente coordinato è dato dalla presenza di una relazione logica gerarchizzante, che funzionalizza argomentativamente o esplicativamente un'unità all'altra. Tale scarto gerarchico pertinente per l'architettura semantica del testo tende a portare con sé un confine di Enunciato. Ciò succede per esempio nel testo seguente:

(42) È stanco, //E<sub>1</sub> infatti ha le occhiaie profonde. //E<sub>2</sub>

Tra i due costituenti legati dalla virgola vi è una relazione logica di motivazione, segnalata dal connettivo *infatti*. Il locutore, in questo caso, utilizza la seconda affermazione (*ha le occhiaie profonde*) per dimostrare la validità della prima (*È stanco*).<sup>23</sup>

Va aggiunto, infine, che l'elenco di criteri qui proposto non è da considerarsi definitivo. Ci sono altri indizi linguistici pertinenti – da noi non ancora studiati in modo approfondito e di conseguenza non integrati nell'elenco qui esposto – che vengono proposti in altri studi: così, ad esempio, sempre Cresti (2012: 497) propone come segnale per il riconoscimento di un confine di Enunciato il cambiamento del soggetto nonché il cambiamento della polarità e della struttura sintattica frasale (nominale,

---

<sup>22</sup> Con Lambrecht (1994: 131), chiamiamo *Topic* quel referente testuale su cui verte la proposizione, attorno al quale la proposizione veicola cioè informazione comunicativamente pertinente.

<sup>23</sup> Per ulteriori approfondimenti sulle relazioni logiche di composizione testuale cfr. il capoverso 1.4.

verbale); oppure Berrendonner 1990 sostiene che si tende ad aver confine di unità testuale in caso di coreferenzialità diretta tra un elemento anaforico e il suo antecedente, nel caso in cui entrambi siano lessicalmente pieni; così, tra la reggente e la subordinata di una frase inaccettabile quale:

(43) Maria ha detto che Maria è contenta

non dovrebbe poterci essere nessun confine testuale.

### 1.1.2. Le Unità Informative

L'Enunciato, a sua volta, può essere segmentato ulteriormente in unità che si collocano in primo piano o sullo sfondo comunicativo dell'enunciazione. Osserviamo il testo seguente:

(44) // La Juve è davvero di un altro pianeta. //E<sub>1</sub> Più forte delle molte e pesanti assenze, /sfondo la squadra di Allegri schianta la Fiorentina 3-0 e accede con pieno merito alla finale di Coppa Italia. /primo piano //E<sub>2</sub> (*La Repubblica.it*, 08.04.2015)

Esso è costituito da due Enunciati, entrambi asserzioni, tra i quali vige una relazione logica di motivazione: l'informazione espressa nel secondo Enunciato motiva il contenuto dell'affermazione precedente. I due Enunciati hanno tuttavia una strutturazione interna diversa: mentre il primo Enunciato è costituito da una sola unità testuale, il secondo è formato da un'unità in primo piano comunicativo (*la squadra di Allegri schianta la Fiorentina 3-0 e accede con pieno merito alla finale di Coppa Italia*) e da un'unità sullo sfondo (*Più forte delle molte e pesanti assenze*).<sup>24</sup>

Sempre in linea con il modello di analisi elaborato a Basilea, le unità che possiamo individuare all'interno dell'Enunciato vengono chiamate *Unità Informative*. «Si tratta delle Unità Minimali del testo» (Ferrari et al. 2008: 44), «la cui funzione sta sostanzialmente nel raggruppare, dividere e gerarchizzare il [...] contenuto semantico [dell'Enunciato]» (Ferrari 2014a: 50).

Per quanto riguarda l'unità in primo piano comunicativo, detta *Nucleo*, essa costituisce l'unità centrale dell'Enunciato, in quanto «definisce la funzione illocutiva e testuale globale dell'enunciato» (Ferrari 2014a: 87). Le Unità Informative sullo sfondo comunicativo, il *Quadro* e l'*Appendice*, sono invece facoltative: difatti, dal punto di

---

<sup>24</sup> Le unità testuali all'interno dell'Enunciato sono segnalate dalla semplice sbarra obliqua.

vista qualitativo non definiscono la funzione illocutivo-testuale dell'unità in cui compaiono.

È importante aggiungere che, «per quanto riguarda l'aspetto semantico, [...] le unità informative possono essere collegate dagli stessi legami che caratterizzano gli enunciati» (*ibidem*). I due esempi seguenti presentano infatti la stessa relazione logica e tematica nonostante si tratti nel primo caso di due proposizioni in due Enunciati diversi e nel secondo di due proposizioni all'interno di uno stesso Enunciato:

(45) // Roger Federer ha dato tutto. //E1 Nonostante ciò, ha perso la finale. //E2

(46) // Sebbene Roger Federer abbia dato tutto, /Ulsfondo ha perso la finale. /Ulprimo piano //E1

Sia in (45) che in (46) le proposizioni sono collegate da una relazione di concessione. Dal punto di vista tematico, esse veicolano in entrambi i casi due predicazioni attorno al referente *Roger Federer*.

Per illustrare il diverso funzionamento testuale delle unità sullo sfondo e di quelle in primo piano, si consideri l'esempio seguente:

(47) // Maria, / che in questo periodo è ahimè un po' distratta, /Ulsfondo è una persona molto precisa. /Ulprimo piano //E1 Darei il lavoro a lei. /Ul primo piano //E2 (in Ferrari 2016: 132)

L'esempio evidenzia come sia l'informazione contenuta nell'unità di primo piano del primo Enunciato a garantire la connessione logica di tipo consecutivo con il secondo Enunciato. Infatti, il locutore suggerisce di affidare il lavoro a Maria per una sua determinata qualità (la precisione) e non per la caratteristica espressa dall'unità sullo sfondo comunicativo (la distrazione momentanea). Una prova della correttezza di quest'analisi è data dall'inaccettabilità dell'inversione della gerarchia delle informazioni nel primo Enunciato: mettendo in primo piano la distrazione momentanea di Maria e sullo sfondo la sua precisione, il testo non risulterebbe più coerente dal punto di vista logico:

#Maria, / che è una persona molto precisa, /Ulsfondo in questo periodo è ahimè un po' distratta. /Ulprimo piano //E1 Darei il lavoro a lei. //E2

Per quanto riguarda la forma semantico-sintattica delle Unità Informative, vale quanto si è osservato per l'Enunciato: né l'unità di primo piano né le unità sullo

sfondo hanno un riempimento semantico-linguistico predefinito. Esse possono essere realizzate da sintagmi (48), da frasi coordinate o subordinate (49) o da frasi complesse (50):

(48) // Il mio amico, /UInucleo- motivatissimo, /Ulsfondo mi ha incitato di andare a correre insieme a lui. /-UInucleo //E<sub>1</sub>

(49) // Mario si è alzato /UInucleo<sub>1</sub> ed è andato al lavoro /UInucleo<sub>2</sub> //E<sub>1</sub>

(50) // Francesca si è alzata presto perché aveva tanto da fare /UInucleo //E<sub>1</sub>

La questione delle Unità Informative, in particolare le loro diverse funzioni e l'individuazione dei loro confini, si tratta in modo più approfondito al punto 1.2., dove essa viene esposta in ottica della gerarchizzazione dell'informazione all'interno dell'Enunciato.

### 1.1.3. Il Movimento Testuale

Sempre in linea con Ferrari (2014a: 94), denominiamo l'unità testuale al di sopra dell'Enunciato *Movimento Testuale*. Si tratta di sequenze di Enunciati unitarie dal punto di vista della loro funzione testuale. In questo senso, avendo considerato l'Enunciato il risultato di un atto linguistico di costituzione testuale, «il movimento testuale è il risultato di un macroatto linguistico di costituzione testuale» (*ibidem*). I Movimenti Testuali sono articolati gli uni rispetto agli altri dalle stesse relazioni semantiche che vigono anche tra gli Enunciati. Si consideri l'esempio seguente, tratto da Corno (2012: 135), e analizzato in Ferrari (2014a: 94-95):

(51) /// All'inizio della nostra letteratura, si sa, ci sono Dante e Petrarca, ma come sono diversi tra loro questi due "padri"! ///<sub>MT1</sub> Dante, uomo calato nel vivo della società comunale ancor prima che letterato, pensa che la letteratura sia uno strumento per diffondere la conoscenza presso un pubblico più ampio di quello dei dotti medievali. Per questo egli scrive preferibilmente in volgare, la lingua "del popolo", in cui compone le sue opere più originali, dalla *Vita nuova* al *Convivio* alla *Commedia*. Nello stesso tempo riserva il latino alle opere di dottrina, come il *De Monarchia* e il *De Vulgari Eloquentia*. Del volgare Dante fa uno strumento duttile, vario, ricchissimo, da sfruttare e sperimentare in tutti i suoi livelli e registri linguistici, con tutte le sue risorse lessicali e stilistiche. Una lingua viva e mutevole, ancora in formazione, "sperimentale", appunto. ///<sub>MT2</sub>  
/// Petrarca, per contro, è il ritratto del cosmopolita, senza veri legami con nessuna terra, e tutto dedito agli studi letterari. Egli vede la letteratura come un esercizio elitario, riservato a un pubblico ristretto e preparato, che compone un'ideale *repubblica delle lettere*. Di conseguenza – e forse anche in polemica con lo stesso Dante – egli sceglie

di nuovo il latino come lingua letteraria per eccellenza e in latino scrive tutti i testi cui pensa affidare la sua fama. Il volgare è lasciato alla sola lirica, al *Canzoniere* in primo luogo, e quindi alla sfera più privata e personale. E il volgare di Petrarca è un volgare che tende all'uniformità stilistica, alla omogeneità lessicale; non certo una lingua viva da sperimentare, ma una lingua da fissare per sempre in una forma "classica", esemplare: un modello da imitare. ///<sub>MT3</sub>

Il testo è composto da tre Movimenti Testuali, ciascuno segnalato dal triplo *slash*. Mentre il primo e il secondo Movimento Testuale sono integrati nel primo paragrafo – anche se bisogna aggiungere che il primo Movimento Testuale è rappresentato soltanto dall'Enunciato di apertura –, il terzo coincide con l'intero secondo paragrafo. Dal punto di vista logico, «il secondo e il terzo movimento testuale stanno unitariamente in una relazione di illustrazione con il primo movimento testuale» (*ibidem*); tra di loro, invece, essi intrattengono una relazione di opposizione. Dal punto di vista tematico, MT2 e MT3 assumono come *Macrotopic* ciascuno uno dei due referenti *Dante* e *Petrarca* introdotti da MT1.

Parallelamente all'Enunciato, il Movimento testuale è costituito da unità testuali minori, gli Enunciati, che nel loro insieme costituiscono una sequenza unitaria e gerarchizzata nel suo interno. Mentre per l'organizzazione interna dell'Enunciato il Nucleo viene a occupare un ruolo determinante, nel Movimento Testuale questo compito è svolto da un cosiddetto Enunciato principale, attorno al quale vertono gli altri Enunciati (*idem*: 95).

Per la nostra ricerca è interessante la classificazione dei Movimenti Testuali in funzione della natura logico-semantica del loro sviluppo interno (cfr. Corno 2012). Così, accanto al forse più tipico movimento costruito per specificazione e/o illustrazione – come lo sono il secondo e il terzo MT dell'esempio (51) – si possono individuare anche dei movimenti costruiti per narrazione o per descrizione. Si osservino i due capoversi seguenti di Fedro e di Manzoni, anche essi tratti da Corno (*ibidem*: 125) e analizzati in Ferrari (2014a: 95-96):

- (52) Il processo di decolonizzazione mondiale si è svolto in un arco di tempo molto lungo. Fino alla fine degli anni Quaranta giungono all'indipendenza, senza una vera e propria guerra di liberazione, i paesi sotto il dominio inglese e olandese. Negli anni Cinquanta – gli anni della guerra fredda, che contribuisce a indurire le posizioni – è poi il turno dell'Africa settentrionale e dell'Indocina. Negli anni Sessanta si emancipa l'Africa nera, generalmente in un clima di collaborazione con le vecchie potenze coloniali. Infine, a seguito della rivoluzione portoghese dei garofani, si dissolve l'ultimo impero coloniale dell'Occidente.



- (53) Il Padre Cristoforo da \*\*\* era un uomo più vicino ai sessanta che ai cinquanta. Il suo capo raso, salvo la piccola corona di capelli, che vi girava intorno, secondo il rito cappuccinesco, s'alzava di tempo in tempo, con un movimento che lasciava trasparire un non so che d'altero e d'inquieto: e subito s'abbassava, per riflessione d'umiltà. La barba bianca e lunga, che gli copriva le guance e il mento, faceva ancor più risaltare le forme rilevate della parte superiore del volto, alle quali un'astinenza già da gran pezzo abituale, aveva assai più aggiunto di gravità che tolto d'espressione.

In entrambi i testi l'Enunciato principale coincide con l'Enunciato di apertura (sottolineato negli esempi). Mentre in (52) l'insieme di Enunciati che segue quello principale costituisce una sequenza narrativa che in un certo senso illustra o specifica quanto affermato dal primo Enunciato, in (53) la sequenza di Enunciati posteriore all'Enunciato principale costituisce un'unità descrittiva.

Analogamente a quanto detto per gli altri tipi di unità testuali, neanche il Movimento Testuale ha un riempimento semantico-linguistico predefinito. Come sostiene Ferrari (2014a: 97), «più ancora che per le unità inferiori, il suo riconoscimento si basa su dati semantici e contestuali». Tuttavia, da una parte si può osservare che in linea di massima il Movimento Testuale viene a coincidere con il capoverso, ovvero con la parte di testo compresa fra due a capo; dall'altra parte i casi di non coincidenza rimangono comunque numerosi (cfr. *ibidem*). Basti vedere l'esempio (51), dove il primo Movimento Testuale, costituito da un solo Enunciato, condivide un capoverso con un secondo Movimento Testuale. Tenzialmente, queste non equivalenze si manifestano in due casi diversi: (i) il movimento, per la sua brevità, viene messo insieme a un altro movimento all'interno dello stesso capoverso per evitare di attribuirgli un rilievo sproporzionato con l'intera architettura del testo; (ii) il movimento, molto ampio, viene distribuito su due o più capoversi per rendere evidente i suoi vari sottoraggruppamenti semantici (cfr. *ibidem*).

## 1.2. La gerarchizzazione informativa dell'Enunciato

All'interno di un testo si possono disegnare delle gerarchie a principalmente due livelli distinti: tra Enunciati e all'interno di essi (cfr. Ferrari 2016). In questo capoverso ci occupiamo esclusivamente del secondo livello, ovvero della gerarchia che si produce tra Unità Informative; la gerarchia tra Enunciati viene affrontata nei due sottocapitoli successivi.

Per cogliere il senso della gerarchia all'interno dell'Enunciato, occorre soffermarsi sulla natura e sull'espressione delle unità che lo costituiscono: il Nucleo, l'unità in primo piano comunicativo, e il Quadro e l'Appendice, le unità sullo sfondo.

### 1.2.1. Il Nucleo

Come abbiamo già anticipato nel capoverso 1.1.2., tra le Unità Informative il Nucleo è l'unica unità imprescindibile dell'Enunciato. Esso «determina quali contenuti semantici entrano direttamente nella strutturazione degli enunciati che compongono il testo» (Ferrari 2014a: 88). Rispetto alle Unità Informative sullo sfondo comunicativo, il Nucleo partecipa dunque direttamente alla costruzione dell'architettura semantica globale del testo. Si osservi l'esempio seguente:

- (54) // Joseph Roth osservava [...] quanto fossero diversi i mostri e i draghi del Nord da quelli del Sud. //E<sub>1</sub> / I primi, / forse perché avvolti nella nebbia e nell'oscurità, /Uisfondo portano con sé l'angoscia e il terrore; /Nucleo //E<sub>2</sub> / i secondi, / immersi nella luce chiara del Meridione, /Uisfondo diventano immediatamente graziosi. /Nucleo //E<sub>3</sub> (in Ferrari et al. 2008: 52)

Il testo è composto da una sequenza unitaria e gerarchizzata di tre Enunciati. A livello logico-semantico, il secondo e il terzo Enunciato hanno la funzione testuale di illustrare quanto è stato asserito dal primo Enunciato. Osservando più dettagliatamente gli ultimi due Enunciati, è facile notare che soltanto le informazioni contenute dai due Nuclei svolgono questa funzione. A livello tematico-referenziale, il secondo e il terzo Enunciato assumono come *Macrotopic* del capoverso i due referenti evocati alla fine del primo Enunciato (*i draghi del nord e i draghi del sud*). Una dimostrazione di quest'analisi è data dalla seguente riformulazione di (54), che, eliminate le informazioni sullo sfondo comunicativo, rimane perfettamente coerente:

// Joseph Roth osservava [...] quanto fossero diversi i mostri e i draghi del Nord da quelli del Sud. //E<sub>1</sub> I primi portano con sé l'angoscia e il terrore; //E<sub>2</sub> i secondi, diventano immediatamente graziosi. //E<sub>3</sub>

### 1.2.2. Il Quadro

Il Quadro è quell'Unità Informativa sullo sfondo comunicativo che precede linearmente il Nucleo e apre l'Enunciato. Esso ha due funzioni pragmatiche importanti.

(i) «[R]elativamente al cotesto di sinistra, lo spazio offerto dal Quadro viene utilizzato principalmente per assicurare la coerenza e la consistenza referenziale della progressione semantico-pragmatica del testo» (Ferrari et al. 2008: 102-103). Si considerino i due esempi seguenti:

(55) // I turisti che si spingono oltre i 2500 metri sono 100 milioni nelle sole Alpi e nelle altre zone vanno dai 30 ai 40 milioni ogni anno. //E1 Oltre a loro, /<sup>Quadro</sup> ci sono le decine di milioni di abitanti in alta quota che con l'ipossia cronica e il mal di montagna convivono. /<sup>Nucleo</sup> //E2 (*La Stampa.it*, 26.07.16)

(56) // I crolli del valore della sterlina e le fluttuazioni sul mercato non sono il solo effetto visibile del dopo Brexit. //E1 Per colpa del referendum, /<sup>Quadro</sup> gli studenti e le università inglesi rischiano di restare tagliati fuori dall'Erasmus. /<sup>Nucleo</sup> //E2 (*Corriere.it*, 26.07.16)

In (55), il secondo Enunciato viene aperto da un Quadro che riprende il referente principale, o topic, dell'Enunciato precedente per introdurre successivamente un secondo referente, che diventerà poi il *Macrotopic* dell'intero articolo di cronaca. Il Quadro garantisce dunque coerenza e coesione tematico-referenziale tra i due Enunciati. Lo stesso tipo di funzione ha anche il Quadro che apre il secondo Enunciato del testo (56), soltanto che in questo caso opera all'interno della dimensione logico-semantica: il complemento circostanziale contenuto dal Quadro esplicita il legame di specificazione che sussiste fra i due Enunciati.

Ci sono poi anche dei casi in cui un Enunciato viene aperto da più di un Quadro, come in (57), dove i Quadri all'inizio del secondo Enunciato lavorano entrambi verso il cotesto sinistro, il primo a livello logico, il secondo a livello tematico:

(57) // Il viaggio impossibile di Solar Impulse era cominciato il 9 marzo dell'anno scorso da Abu Dhabi, / con lo scopo di mostrare a tutti gli esseri umani gli sviluppi della tecnologia che ci consentono di salvare il nostro pianeta dalla distruzione dei cambiamenti climatici. / //E1 Infatti /<sup>Quadro1</sup> questo aereo, /<sup>Quadro2</sup> che non pesa più di un'auto, ma ha l'apertura alare di un Boeing 747, /<sup>Appendice</sup> è completamente alimentato da 17.000 cellule solari, /<sup>Nucleo</sup> che producono l'energia con cui funziona il suo motore elettrico. /<sup>Appendice</sup> //E2 (*La Stampa.it*, 26.07.16)

(ii) «Per quanto riguarda il cotesto di destra, l'Unità di Quadro ha un'importante funzione strutturante, legata al fatto che essa "apre" spazi semantico-pragmatici

(denotativi, enunciativi, topicali, logici ecc.) che restano validi per gli Enunciati successivi [...]» (Ferrari et al. 2008: 103). Si consideri qui l'inizio dell'articolo di cronaca seguente:

- (58) // Alle 8 del mattino del 7 gennaio 2012, /<sup>Quadro1</sup> al molo 44 del porto di Napoli /<sup>Quadro2</sup> l'attracco della nave olandese Nordstream portò sollievo all'intera città. /<sup>Nucleo</sup> //<sub>E1</sub> La nave avrebbe infatti trasportato all'inceneritore di Rotterdam qualcosa come 250mila tonnellate di rifiuti così liberando l'area vesuviana da un'emergenza che durava da anni. //<sub>E2</sub> Ma a che prezzo? //<sub>E3</sub> Le indiscrezioni dell'epoca parlarono di 100 euro a tonnellata. //<sub>E4</sub> (*La Repubblica.it*, 26.07.16)

Le informazioni di tipo temporale e spaziale fornite dai due Quadri iniziali non aprono soltanto uno spazio semantico temporale valido per l'evento evocato dal primo Enunciato, ma si insediano su tutto il cotesto successivo.

### 1.2.3. L'Appendice

L'Appendice può connettersi a un Quadro, a un Nucleo o a un'altra Appendice, o seguendo linearmente queste unità o manifestandosi al loro interno. Le sue funzioni pragmatiche più caratteristiche consistono (i) nel caratterizzare i referenti testuali, garantendo così maggior coerenza testuale; (ii) nel bloccare inferenze pragmatiche non volute dallo scrivente, esprimendo un esempio, una precisazione, una riformulazione parafrastica per assicurare una comprensione corretta di una parte dell'Enunciato; (iii) nell'arricchire il messaggio testuale senza complicare l'architettura globale degli Enunciati (notazioni personali, punti di vista alternativi, correzioni); (iv) nell'alleggerire la densità informativa del testo (cfr. Ferrari et al. 2008: 105-110). Si osservino gli esempi seguenti:

- (59) // Nuova stagione, nuovo look. //<sub>E1</sub> Antonella Rocuzzo, / compagna di Leo Messi, /<sup>Appendice</sup> ha pubblicato sul suo profilo Instagram uno scatto del calciatore con i capelli biondo platino e la barba lunga. /<sup>Nucleo</sup> //<sub>E2</sub> Un cambiamento radicale che avviene dopo la sconfitta nella finale di Coppa America e l'addio della Pulce alla nazionale argentina. //<sub>E3</sub> (*La Repubblica.it*, 26.07.16)
- (60) // Molti studenti europei hanno deciso di non confermare l'iscrizione e di conseguenza la retta dopo l'esito del referendum. //<sub>E1</sub> Bilanci degli atenei a rischio, /<sup>Nucleo</sup> per non parlare dei fondi per la ricerca, /<sup>Appendice</sup> //<sub>E2</sub> E gli alunni stranieri delle scuole inglesi ora temono di essere cacciati. //<sub>E3</sub> (*Corriere.it*, 26.07.16)

(61) // Ai 48 consiglieri comunali, / che hanno diritto a due biglietti a testa per evento.  
/Appendice sono stati assegnati in tutto per le sette serate della stagione 486 biglietti. /Nucleo  
//E1 (La Repubblica.it, 06.07.17)

In (59) l'Appendice sottolineato si trova in posizione inserita e ha la funzione di caratterizzare il referente *Antonella Rocuzzo*; in (60) l'Appendice segue il Nucleo aggiungendo una considerazione personale da parte dell'autore, senza però incidere sull'architettura globale del testo; in (61), infine, l'Appendice, che è staccata dal Nucleo tramite la presenza delle due virgole, arricchisce il testo con informazioni collaterali senza appesantire il primo piano comunicativo.

#### 1.2.4. Punteggiatura e gerarchizzazione dell'informazione

La linguistica moderna ha ormai superato l'idea della grammatica tradizionale secondo la quale la punteggiatura ha principalmente la funzione di trasferire le pause e le intonazioni della comunicazione orale a quella scritta. Come affermava già Mortara Garavelli all'inizio degli anni Duemila (2003: 47), «la corrispondenza tra [le] pause e le demarcazioni stabilite dalla punteggiatura nello scritto è solo parziale, e in molti casi fortuita». Oggi la partita della punteggiatura si gioca piuttosto tra usi sintattici e usi comunicativo-testuali.

Come spiegano Ferrari e Lala 2013, oggi giorno la punteggiatura nell'italiano funziona in base a parametri di tipo semantico-pragmatico, e non sintattico. Di conseguenza, il compito principale della punteggiatura consiste nell'esplicitare, definendola o confermandola, l'architettura del testo, grazie alla segnalazione dei confini delle varie unità testuali. In questo senso, il punto ha la funzione di segnalare i confini di Enunciato, la virgola quella di segnalare i confini delle unità testuali all'interno di esso.

Detto questo, le gerarchie informative all'interno dell'Enunciato vengono identificate grazie alle indicazioni date dalla sintassi e dalla punteggiatura – e a considerazioni di tipo inferenziale. Questo fa sì che la segmentazione e gerarchizzazione degli Enunciati non possano essere effettuate in modo automatico, applicando criteri semplici e sempre uguali (cfr. Ferrari 2016). Malgrado ciò, è possibile individuare alcune tendenze abbastanza nette.

Per individuare le unità sullo sfondo informativo, distinguendole dal Nucleo, dal punto di vista sintattico i vari Quadri e Appendici tendono a coincidere con (i) subordinate

avverbiali o sintagmi avverbiali che precedono una reggente; (ii) relative appositive e apposizioni nominali; (iii) subordinate avverbiali e sintagmi avverbiali in posizione inserita all'interno della reggente; (iv) sintagmi estratti dal tessuto frasale; (v) connettivi e avverbi frasali (cfr. Ferrari et al. 2008: 99-110).

Dal punto di vista interpuntivo, sosteniamo, in linea con Ferrari e Lala 2013, che nell'italiano scritto contemporaneo di registro medio-alto le unità informative sono generalmente segnalate da una virgola, contribuendo così a esplicitare la gerarchia che sussiste all'interno dell'Enunciato. Un'eccezione ne costituisce la virgola sintattica, le cui manifestazioni descriviamo qui in seguito.

Nella nostra concezione si parla di virgola sintattica soprattutto nel caso in cui essa segnala i vari costituenti di un elenco o di un'enumerazione. Come mostrano i due esempi seguenti, tale virgola può coordinare sia singami (62) che frasi (63):

(62) Ho comprato un film, un paio di libri, una bottiglia di vino e dunque un biglietto per una serata perfetta. (in Serafini 2012: 75)

(63) Mi sono alzato, ho fatto una doccia e sono uscito a prendere un caffè.

Ci sono poi anche dei casi in cui la virgola sintattica si combina con la congiunzione *e*, come nel caso seguente:

(64) La Repubblica tutela la salute come fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività, e garantisce cure gratuite agli indigenti. (in Mortara Garavelli 2003: 16)

Qui la virgola serve a distinguere il diverso livello sintattico delle due congiunzioni coordinanti: la prima coordina due sintagmi, la seconda coordina due frasi. Si tratta di un uso interpuntivo che ha la funzione di facilitare la comprensione del testo, esplicitando la struttura sintattica laddove questa possa risultare ambigua.

Un altro uso sintattico della virgola – volto anch'esso a facilitare la comprensione del testo – lo si ha nel caso di costrutti pesanti cognitivamente e complessi dal punto di vista sintattico, come nel caso seguente:

(65) Ho perso il treno che mi avrebbe portato a Milano in tempo per vedere Luisa e Giovanni prima che si imbarcassero per l'Australia, perché ho avuto un contrattempo. (in Fornara 2010: 85)

L'Enunciato presenta una struttura sintattica composta da una reggente alla quale si aggancia una subordinata causale in posizione finale (*Ho perso il treno perché ho*

*avuto un contrattempo*). In questo caso, la virgola che precede la causale (non obbligatoria secondo le grammatiche) ha la funzione di segnalare il confine sintattico tra le due unità principali del periodo, il quale altrimenti non risulterebbe immediatamente chiaro per via della complessità sintattica della reggente (una frase principale seguita da una relativa restrittiva, alla quale si aggancia una finale a sua volta seguita da una temporale).

Lasciando da parte gli usi sintattici, la virgola ha per noi principalmente una funzione testuale, anche nei casi in cui essa racchiude Unità Informative che corrispondono a unità sintattiche ben delimitate. Le Unità Informative segnalate dalla virgola testuale tendono a collocarsi in due posizioni determinate, dove svolgono delle funzioni pragmatiche distinte. Come mostrano gli esempi seguenti, se l'Unità Informativa racchiusa dalla virgola si colloca in posizione iniziale, la virgola crea dei Quadri:

(66) Non vuole venire. // / In ogni caso / Quadro non sarebbe mai arrivato in tempo. / // (in Ferrari 2014b: 187)

(67) // / Mentre lo legano sul lettino e gli infilano un ago nel braccio sinistro e un altro di riserva nel destro / Quadro la disperazione di Rocco tracima lo stordimento prevaricando l'incredulità: / // "No, non potete uccidermi, non sono stato io". (in Ferrari 2004: 124)

In (66), il sintagma preposizionale racchiuso dalla virgola è un connettivo pragmatico, che esplicita la relazione logica che sussiste fra i due Enunciati. In (67), l'Unità Informativa in posizione iniziale ha la funzione di inquadrare semanticamente l'informazione che segue, fornendo informazioni denotative di tipo temporale.

Se l'Unità Informativa introdotta dalla virgola si colloca invece in posizione inserita o finale dell'Enunciato, si creano delle Appendici che gerarchizzano le diverse informazioni. Vi è ad esempio la possibilità di usare la virgola all'interno del nucleo frasale per «mettere in evidenza un elemento significativo del nostro discorso» (Serafini 2012: 77-78):

(68) Paolo e il suo amico hanno bevuto tutta la sera; // / e poi lui è finito a casa / di Lucia. / Appendice // (in Serafini 2012: 77)

La virgola prima di *di Lucia* introduce un'Unità Informativa autonoma mettendo in rilievo un dato di fatto inatteso per l'interlocutore, ovvero che Paolo sia andato a casa di Lucia e non a casa sua.

La virgola può poi racchiudere un'informazione sotto forma di inciso o in posizione finale come apposizione, producendo diversi effetti informativi:

(69) / Marco / ci terrei a dirlo /Appendice sa sempre trovare le parole giuste. / (in Ferrari, Zampese in preparazione)

(70) Io ho conosciuto dei tipi che se sono innamorati scappano. // Oppure quelli che hanno ancora la fissa della mamma / a quarant'anni. /Appendice // (in Ferrari, Lala 2013: 488)

Nel primo testo, l'informazione tra le due virgole si colloca sullo sfondo comunicativo dell'Enunciato, dove assume la funzione di commento riguardo al contenuto in primo piano; nel secondo, la virgola attribuisce maggiore rilevanza comunicativa al costituente separato dal resto della frase, creando «un effetto di *mise en relief* informativa, in quanto, grazie alla presenza della virgola l'indicazione relativa all'età diventa il limite superiore della scala argomentativa implicata dalla predicazione verbale» (Ferrari, Lala 2013: 488).

Rientrano in questa categoria anche le virgole che segnalano le relative appositive. Queste ultime infatti, a differenza delle relative restrittive, sono associate a un'informazione autonoma e subalterna rispetto a quella veicolata dalla reggente. Si considerino gli esempi seguenti:

(71) / Non seguo i programmi televisivi che mi sembrano scadenti. / (in Mortara Garavelli 2003: 76)

(72) / Non seguo i programmi televisivi / che mi sembrano scadenti /Appendice (*Ibidem*)

Essi mostrano bene come la virgola determini la struttura informativa delle due relative. Nel primo caso, l'informazione espressa dalla frase relativa è necessaria per identificare l'antecedente *i programmi televisivi (quali programmi televisivi? Solo quelli che mi sembrano scadenti)*; di conseguenza, la relativa e il sintagma nominale a cui si aggancia sono informativamente compatti, il che spiega l'assenza di una virgola. Nel secondo caso, invece, il contenuto espresso dalla relativa «è un'aggiunta facoltativa, che comunica una precisazione sullo sfondo del contenuto della reggente» (Ferrari, Zampese 2016), facendo intendere che *tutti* i programmi televisivi appaiono scadenti. In questo caso la virgola è obbligatoria perché introduce un'Unità Informativa testualmente autonoma e subordinata rispetto a quella della reggente.



Un caso delicato e ancora da studiare rimane quello della distinzione tra la coordinazione sintattica all'interno di uno stesso Nucleo e la "co-ordinazione" testuale di Nuclei. Per gli scopi delle nostre analisi, basta optare per una soluzione semplificata. Si ha un solo Nucleo quando le due coordinate condividono una stessa indicazione avverbiale (*purtroppo, p e q*) o dipendono da una stessa clausola subordinata (*ha detto che p e q*). Si hanno invece due Nuclei co-ordinati quando tra le due frasi coordinate vi è una virgola e un co-testo che giustifica la separazione informativa delle due frasi (cfr. Ferrari et al. 2008: 94-95).

### 1.3. Le relazioni tematiche tra Enunciati

Come abbiamo già detto, le diverse unità che costituiscono il testo sono collegate a tutti i livelli gerarchici da una rete di relazioni semantiche. In questo capoverso ci occupiamo delle relazioni tematico-referenziali, in quelli successivi delle relazioni logico-semantiche e composizionali, concentrandoci in ognuna delle sezioni sui concetti particolarmente rilevanti per analizzare il tipo di testo narrativo.

La dimensione referenziale del testo riguarda i collegamenti tra i cosiddetti *referenti testuali*. Con Andorno (2003: 27), chiamiamo referente testuale quella «entità o evento che entra a far parte del discorso in atto e che quindi diventa un "oggetto" del discorso». Si tratta, più precisamente, di un «oggetto concettuale specifico, attuale, che viene evocato nel discorso [...] e a cui, una volta evocato, si possono attribuire proprietà, azioni, eventi» (*idem*: 28). Dal punto di vista ontologico, tali oggetti possono essere entità di primo grado (persone, animali, cose) o entità di livello superiore come astrazioni, processi, azioni ecc. (cfr. Lyons 1977, Dik 1997).

Come illustrato dall'esempio seguente, si parla di collegamento referenziale quando «un'espressione linguistica si riferisce a un referente [testuale] che viene evocato altrove all'interno dello stesso testo» (Ferrari 2014a: 179):

- (73) L'evento era l'apertura del nuovo allestimento del museo archeologico di Taranto: dopo sedici anni di lavori, complessivamente. Ma **Matteo Renzi**, giunto in riva allo Ionio a due anni dalla sua prima visita, ha colto l'occasione per rilanciare una partita politica vissuta ormai sull'onda della sfida personale: il rilancio del Meridione abbinato alla valorizzazione del patrimonio culturale. Così, dopo aver inaugurato le sei domus restaurate a Pompei e il Museo dei Bronzi a Reggio Calabria, il premier è approdato nella città bimare per dare un segnale tangibile dell'attività di Palazzo Chigi anche ai

cittadini di Taranto, che non l'hanno però accolto coi guanti bianchi: anzi. (*La Stampa.it*, 30.07.16)

In questo caso, le due espressioni sottolineate si collegano entrambe al referente di primo ordine *Matteo Renzi*, evocato dal cotesto precedente.

Questi collegamenti referenziali possono essere suddivisi in due classi principali, in base alla direzione cotestuale del loro collegamento: si parla di *relazione anaforica* quando un'espressione linguistica si riferisce a un referente evocato nel cotesto precedente, come abbiamo osservato in (73); si parla invece di *relazione cataforica* nel caso in cui l'espressione linguistica precede il referente a cui si riferisce. Un'illustrazione di quest'ultimo caso è dato dal testo (74):

- (74) Prima la lista dei 24 uomini (con Pogba diventeranno 25) sui quali ha intenzione di puntare per il suo primo anno sulla panchina del Manchester United, poi 9 faccia a faccia per comunicare ad altrettanti giocatori che loro, invece, non rientrano nei suoi piani stagionali e che per il bene di tutti sarebbe meglio che cambiassero aria. Al ritorno dalla tournèe in Cina, **Josè Mourinho** ha preso in mano le forbici e ha dato un bel taglio alla rosa del suo United. (*Gazzetta.it*, 30.07.16)

Sempre in linea con l'analisi principale di questo lavoro, in seguito ci soffermiamo soltanto sulle relazioni anaforiche.

### 1.3.1. Le relazioni anaforiche

Abbiamo visto che le relazioni anaforiche sono dei collegamenti referenziali all'interno di un testo in cui un'espressione linguistica, denominata *anafora* o *espressione anaforica*, si riferisce a un referente, denominato *antecedente*, evocato nel cotesto precedente.

All'interno delle relazioni anaforiche – ovviamente ciò vale anche per le relazioni cataforiche – si distingue tra *connessioni dirette* e *connessioni associative*. Si ragioni sui due esempi seguenti, entrambi tratti da Korzen (2001: 108):

- (75) Ho visto **una macchina** nel nostro cortile ieri sera. Essa era di una marca che non conosco.

- (76) Ho visto **una macchina** nel nostro cortile ieri sera. Il parabrezza era rotto.

Mentre (75), come tra l'altro anche gli esempi (73) e (74), presenta una relazione diretta fra il referente *una macchina* e il pronome *Essa*, in (76) tale relazione è

indiretta, implicita. Infatti, come spiega Korzen (*ibidem*), «l'anafora può designare un'entità extralinguistica *diversa* da quella indicata dall'antecedente, ma in qualche modo legata o associabile ad esso». Il parabrezza, essendo un elemento costitutivo della macchina, è dunque semanticamente associabile ad essa.

Un'ulteriore distinzione importante per la nostra analisi riguarda l'anafora diretta, che può essere realizzata *per ripetizione* (esempio (77)) o *per sostituzione* (78):

(77) Continua il viaggio apostolico di **Papa Francesco** in Polonia in occasione della Gmg. Papa Francesco è giunto poco dopo le 8 al santuario della Divina misericordia, a Lagiewniki, alle porte di Cracovia, costruito all'epoca di Giovanni Paolo II attorno al convento di suor Faustina Kowalska, mistica della "divina misericordia" molto cara a Karol Wojtyla, che la beatificò e canonizzò (*La Repubblica.it*, 30.07.16)

(78) È cominciata con un bagno di folla all'aeroporto di Torino Caselle la giornata di **Gonzalo Higuaín**. L'attaccante argentino, giunto nel capoluogo piemontese con un volo privato, è stato accolto dai cori e dall'affetto di molti tifosi bianconeri, all'incirca 200, che hanno voluto dare così il loro benvenuto al neo acquisto della Juventus atteso ora dalle visite mediche. (*La Stampa.it*, 27.07.16)

Come illustrato dal primo testo, la relazione anaforica è definita per ripetizione nel caso in cui vi è coincidenza lessicale tra anafora e antecedente. Se invece anafora e antecedente corrispondono a due forme linguistiche diverse, come nel secondo testo, si parla di una relazione anaforica per sostituzione.

Come vedremo nel capoverso seguente, dal punto di vista della loro forma linguistica, l'espressione delle anafore dirette per ripetizione e delle anafore associative è vincolata ai sintagmi, principalmente nominali; le anafore dirette per sostituzione invece possono realizzarsi attraverso un ampio paradigma di categorie linguistiche.

### 1.3.2. Le espressioni anaforiche

Dal punto di vista linguistico, le espressioni anaforiche non hanno una forma predefinita: esse possono essere sintagmi, pronomi tonici o atoni, o elementi ellittici, come il soggetto sottinteso (cfr. Givón 1983).

Come anticipato nel capoverso precedente, le anafore per ripetizione e le anafore associative si realizzano linguisticamente attraverso sintagmi definiti. Questi, nella maggior parte dei casi, tendono ad essere di tipo nominale, come abbiamo visto negli esempi (76)-(78). Per quanto riguarda invece le anafore per sostituzione, esse

appartengono a un ampio insieme di categorie linguistiche (cfr. Ferrari 2010a). L'anafora può essere innanzitutto realizzata dai vari pronomi, vale a dire personali (esempio (79)), di complemento (80), possessivi (81) o dimostrativi (82):

- (79) **Francesco e Claudia** sono due persone fondamentalmente diverse: lui è introverso, calmo e timido; lei è un fulmine.
- (80) Il mio vicino si è comprato **una nuova Ferrari**. L'aveva vista due mesi fa all'esposizione di Ginevra e se ne era innamorato immediatamente.
- (81) Ieri ho visto **un mio vecchio amico dall'infanzia**. Suo figlio invece non lo vedo da anni.
- (82) Qui [François Mitterand] avrebbe dovuto partecipare in diretta **al programma televisivo dedicato alla nuova prestigiosa realizzazione nazionale**. Tuttavia, questo è stato annullato a causa delle cattive condizioni atmosferiche (*Corriere della sera*, in Ferrari 2010a: 63)

In secondo luogo, anche gli avverbi pronominali possono svolgere la funzione di anafora sostitutiva. In (83), ad esempio, essa ha valore locativo:

- (83) [François Mitterand] Si è fermato a Montchanin per pronunciare un breve discorso, e poi ha preso posto nella cabina di pilotaggio, restandovi fino **alla capitale**. Qui avrebbe dovuto partecipare in diretta al programma televisivo dedicato alla nuova prestigiosa realizzazione nazionale ... (*Corriere della sera*, in ivi)

L'anafora per sostituzione può essere realizzata poi anche dall'ellissi del soggetto, come si può osservare nell'esempio seguente:

- (84) **L'uomo**, al momento, si trova negli uffici del commissariato di polizia del centro direzionale: non [soggetto sottinteso] ha documenti e non [soggetto sottinteso] ha spiegato agli investigatori il motivo del suo gesto. Nel frattempo è stato accertato che l'uomo per impossessarsi della pistola ha dato uno spintone alla guardia giurata facendola cadere a terra. (*La Stampa.it*, 29.07.16)

Infine, un tipo particolare di anafora sostitutiva è dato dai cosiddetti *incapsulatori anaforici*: «si tratta di sintagmi nominali o pronomi, in particolare *ciò*, che riprendono il contenuto di un enunciato o di una sequenza di enunciati» (Ferrari 2014a: 192). Si considerino i due testi seguenti, tratti da Lala (2010: 641-642):

- (85) **Alla Sbam quell'anno l'Ufficio Relazioni Pubbliche propose che alle persone di maggior riguardo le strenne fossero recapitate a domicilio da un uomo vestito da Babbo Natale**. L'idea suscitò l'approvazione unanime dei dirigenti (Italo Calvino, *Marcavaldo*)
- (86) Essa mi apparve più graziosa che da sveglia. **Forse, la famosa bellezza delle donne, di cui parlavano i romanzi e le poesie, si svelava appunto nel sonno, durante la notte? A rimanere svegli fino al mattino, forse, si sarebbe potuta vedere la**

**matrigna diventare bella, stupenda come una signora di fiaba?** Queste mie supposizioni naturalmente non erano serie, erano cose che io inventavo per divertirmi (Elsa Morante, *L'isola di Arturo*)

Mentre in (85) il sintagma nominale *L'idea* riprende quanto asserito dall'intero primo Enunciato, in (86) l'incapsulatore si collega alla sequenza di domande contenute dal secondo e dal terzo Enunciato.

### 1.3.3. La scelta delle espressioni anaforiche

Dopo aver visto alcuni dei principali meccanismi di collegamento anaforico e la loro tipica restituzione linguistica, ciò che occorre chiedersi ora è se ci siano dei criteri che regolano l'impiego del paradigma di tali espressioni anaforiche. Partendo dalle considerazioni di tre studiosi, osserviamo che questi condividono una stessa idea centrale:

«The more disruptive, surprising, discontinuous or hard to process a topic is, the more *coding material* must be assigned to it» (Givón 1983: 18)

«[...] più l'entità in questione è pragma-testualmente prominente, cioè più è saliente nella rappresentazione mentale-cognitiva creata dall'interlocutore in base all'*input* testuale e/o contestuale, meno l'espressione linguistica che la riprende ha bisogno di marcatura, ovvero: meno materiale linguistico è richiesto per rappresentarla di nuovo» (Korzen 2001: 108-109).

«[...] più il referente è saliente nel mondo testuale, più la sua rappresentazione attraverso la lingua può essere semanticamente "povera", più ci sono cioè probabilità che venga scelto un nome generale, un pronome o un soggetto sottinteso» (Ferrari 2014a: 191).

Constatiamo dunque che nei casi in cui un referente testuale è facilmente recuperabile per il destinatario l'anafora tende ad essere realizzata con materiale linguistico morfo-semanticamente povero. Se invece il referente è difficilmente recuperabile, l'anafora tende a essere linguisticamente più pesante.

Detto questo, rimangono due questioni fondamentali da chiarire: (i) dal punto di vista formale, bisogna capire dove porre il confine tra espressioni costituite da materiale linguistico povero e quelle costituite da materiale linguistico pesante; ii) dal punto di vista semantico-pragmatico, bisogna individuare delle caratteristiche in base alle quali è possibile distinguere tra un referente *saliente*, o facilmente recuperabile, e un referente *non saliente*, o difficilmente recuperabile.

Per quanto riguarda la prima questione, ci rifacciamo qui alle classificazioni di Givón 1983 e Palermo 2013. Consideriamo dunque anafore pesanti o marcate i sintagmi nominali definiti, i pronomi soggetto e i pronomi complemento tonici; consideriamo invece anafore leggere o non marcate i pronomi atoni e il soggetto sottinteso. Da segnalare, inoltre, che l'instaurazione di un referente nuovo all'interno del testo si realizza attraverso un'espressione linguistica informativamente nuova, la quale nella maggior parte dei casi coincide con il sintagma nominale non definito.

Per quanto riguarda la seconda questione, la bibliografia relativa al problema (cfr. Givón 1983, Berretta 1990, Korzen 2001, Palermo 2013, Ferrari 2014a) offre un insieme di criteri molto utili per stabilire il grado di salienza di un referente testuale. Presentiamo qui di seguito i criteri più importanti.

(i) *distanza*: più il referente è distante (co)testualmente, più difficile è recuperarlo cognitivamente. Se l'antecedente, come in (87), si trova ad esempio in un altro capoverso, esso tende a essere poco saliente e di conseguenza va ripreso con un'anafora linguisticamente più pesante rispetto alle anafore contenute nello stesso capoverso:

- (87) Era quasi ora del coprifuoco quando **De Luca** arrivò in città, e cominciava rapidamente a fare buio. Non [Ø] aveva telefonato a Pugliese perché lo venisse a prendere [...]. Era caldo, l'estate stava finalmente arrivando, e c'era il vento, un vento tiepido a raffiche polverose, che gli incollava alle gambe le falde dell'impermeabile aperto. De Luca rifletteva, preso completamente da una folla di pensieri che si urtavano e si sovrapponevano, sfuggendo al suo tentativo di metterli in ordine (Lucarelli, in Korzen 2001: 113)

(ii) *cambiamento della tipologia testuale*: con il passaggio da un tipo di sequenza testuale a un altro (narrativo, descrittivo, argomentativo ecc.), la salienza dei referenti diminuisce. Così, nel testo seguente, ogni passaggio da una sequenza testuale narrativa a una descrittiva, o viceversa, è accompagnato da una ripresa anaforica marcata (in questo caso un sintagma nominale) del referente principale del capoverso:

- (88) Poco dopo la porta d'ingresso si aprì facendo tintinnare un grappolo di campanelli appeso sopra lo stipite. Ed entrò lui, **l'uomo di questa storia**. Era di età indefinibile, vestito come un cocchiere: stivali, mantello di cerata, e in testa una bombetta. La sua apparizione inaspettata mise fine ad ogni conversazione. [...] Restammo tutti in silenzio, finché, raggiunta che ebbe la pedana, l'uomo si inchinò più volte verso il pubblico [...]. Qualcuno dal fondo gli gridò qualcosa, e lui ribatté prontamente con una frase in dialetto che non riuscii a capire, ma alla quale molti

risposero con applauso. L'uomo portava vistosi baffi grigi e spioventi, alla tartara, ma i capelli, in contrasto, erano ancora scuri [...] (Maurensig, in Korzen 2001: 113)

(iii) *ambiguità*: un referente non è saliente se nel testo vi sono altri referenti interpretabili come antecedente. Così, per evitare ambiguità fra i due referenti maschili, in (89) la ripresa di *Lorenzo* si realizza necessariamente attraverso un'espressione linguisticamente pesante:

(89) Mara e Giovanni hanno due figli: **Lorenzo**<sub>1</sub> ha sedici anni, **Marco**<sub>2</sub>, il fratello minore, ne ha tredici e frequenta la terza media. Da quest'anno il fratello maggiore<sub>1</sub> frequenta il terzo anno delle scuole superiori e va a scuola in autobus. (In Palermo 2013: 172)

(iv) *salianza informativa*: un antecedente con lo statuto informativo di *Topic* è più accessibile rispetto agli antecedenti senza tale statuto. Di conseguenza, nei casi in cui un costituente non topicale diventa *Topic*, come nell'esempio seguente, tale cambiamento pragmatico richiede un'anafora marcata (cfr. Korzen 2001: 112):

(90) Era una bellissima giornata d'autunno. Claudio<sub>Topic</sub> decise di fare una passeggiata nel parco, dove gli piaceva ammirare **le tante foglie cadute dagli alberi**. Queste, ancora appena bagnate dalla rugiada mattutina, risplendevano nei loro diversi colori.

(v) *grado di salienza inerente al referente testuale*: sono più salienti i referenti umani (o almeno animati) e specifici rispetto a quelli inanimati e generici. In quest'ultimo caso si tratta di un criterio che solo difficilmente può essere trattato in modo isolato, in quanto nella maggior parte dei casi si combina con uno degli altri punti elencati.

Mettendo infine in relazione l'instaurazione dei referenti, il loro grado di salienza all'interno del testo e le diverse espressioni linguistiche legate ad essi, si ottiene il seguente quadro riassuntivo, illustrato dalla tabella seguente:

grado di salienza	pesantezza linguistica dell'anafora	espressione linguistica / anaforica
referenti nuovi	–	SN non definiti
referenti difficilmente recuperabili	anafora marcata	SN definiti pronomi soggetto pronomi complemento tonici
referenti facilmente recuperabili	anafora non marcata	pronomi atoni soggetto sottointeso

Tabella 1: La scelta delle espressioni anaforiche (cfr. Givón 1983 e Palermo 2013)

Da un punto di vista teorico, la scelta delle diverse espressioni anaforiche sembra essere dunque guidata da criteri chiari e ben definiti. Tuttavia, andando a lavorare su testi concreti, ci rendiamo conto che i vari criteri menzionati spesso si sovrappongono ed entrano in un rapporto gerarchico fra di loro, obbligandoci ad analizzare ogni anafora in modo autonomo. Da un punto di vista applicativo, ci sembra che l'immagine metaforica seguente di Palermo (2013: 169) descriva in modo molto pertinente il funzionamento delle scelte anaforiche:

Altrove abbiamo paragonato le anafore a segnali che aiutano a orientarsi nel testo. Possiamo allora immaginare gli elementi di una catena anaforica come i segnali che indicano il percorso di un sentiero di montagna (per es. segni fatti con la vernice sul tronco d'un albero, cumuli di pietre o altro) e che sono collocati in modo tale che l'escursionista possa in qualunque punto del cammino vederne almeno uno a valle e uno a monte. La distanza tra due segnali può variare molto in relazione alle caratteristiche del paesaggio: in un percorso in cresta un segnale può distare dal successivo anche più di un chilometro; se invece siamo in un bosco e la visuale è limitata da curve, costoni di roccia o altri ostacoli fisici, la distanza dovrà ridursi notevolmente e la visibilità dei segnali aumentare. Analogamente, nelle catene anaforiche esistono delle condizioni ottimali che rendono possibile utilizzare un segnale debole (anafora non marcata) anche a una certa distanza, mentre la presenza di ostacoli di varia natura rende necessario utilizzare un segnale più forte (anafora marcata) anche a breve distanza (Palermo 2013: 169).

#### 1.4. Le relazioni logiche tra Enunciati

In questo capoverso ci soffermiamo sulle relazioni logiche che collegano le diverse unità del testo. Distinguiamo dapprima tra relazioni logiche che si manifestano tra i diversi atti comunicativi compiuti dallo scrivente nel costruire il testo e relazioni logiche che si manifestano tra gli eventi del mondo evocato da egli. Dopodiché, tenendo in considerazione la distinzione appena fatta, ci soffermiamo in modo più dettagliato su quelle relazioni logiche che caratterizzano il testo narrativo, descrivendo il loro funzionamento e le loro manifestazioni linguistiche più caratteristiche.

##### 1.4.1. Relazioni logiche di composizione testuale vs. relazioni logiche tra eventi

All'interno delle relazioni logiche che collegano le unità del testo, distinguiamo tra due tipi principali: le relazioni logiche di composizione testuale e le relazioni logiche



tra eventi (cfr. Ferrari et al. 2008, Ferrari 2014a). Mentre le prime riguardano il modo in cui il locutore organizza il suo pensiero all'interno del testo, le seconde collegano gli eventi nel mondo (reale o fittizio) evocato dallo scrivente. Si osservino i due testi seguenti:

(91) // Ultimamente non mi piace il suo comportamento. //E<sub>1</sub> Ieri, ad esempio, non ha neanche risposto al mio messaggio. //E<sub>2</sub>

(92) // Oggi Fabian ha cenato alle cinque. //E<sub>1</sub> Era molto affamato. //E<sub>2</sub>

Entrambi gli esempi presentano due Enunciati collegati da una relazione logica. Tuttavia, in (91) questa relazione avviene sul piano dell'organizzazione dell'argomentazione del locutore (il secondo Enunciato esemplifica quanto asserito dal primo), mentre in (92) si tratta di una relazione di causa che collega i due eventi evocati.

Sia le relazioni logiche di composizione testuale che quelle tra eventi si manifestano a tutti i livelli di gerarchizzazione. Non collegano dunque soltanto gli Enunciati, ma anche le Unità Informative e i Movimenti Testuali. In linea con l'analisi principale di questo lavoro, qui di seguito ci concentreremo principalmente sulle relazioni logiche che si manifestano tra Enunciati.

Per quanto riguarda le relazioni logiche di composizione testuale, Ferrari propone una tipologia (cfr. Ferrari 2014a: 144-160) che qui presenteremo in modo riassuntivo e incompleto. Con gli esempi seguenti intendiamo illustrare le tre relazioni di composizione testuale che si sono rivelate come quelle più importanti per la nostra analisi degli elaborati scolastici. In questo senso, i due Enunciati in (93) sono collegati da una relazione di consecuzione, in quanto E<sub>2</sub> esprime la conclusione della riflessione evocata da E<sub>1</sub>; in (94) il contenuto semantico del secondo Enunciato motiva l'asserzione contenuta dal primo, stabilendo così una relazione di motivazione fra le due unità testuali; in (95), infine, tra i due Enunciati vige una relazione logica di specificazione, nel senso che l'asserzione contenuta da E<sub>1</sub> viene precisata da quanto evocato da E<sub>2</sub>:

(93) // Chiara è una persona con cui non ho mai avuto un rapporto stretto. //E<sub>1</sub> Quindi non l'ho invitata alla mia festa di compleanno. //E<sub>2</sub>

(94) // Nella lezione sui connettivi gli studenti non hanno prestato molta attenzione. //E<sub>1</sub>  
Infatti, nell'esame tanti hanno sbagliato proprio le domande su quell'ambito. //E<sub>2</sub>

(95) // Per gli allievi è difficile rimanere concentrati durante tutte le lezioni: //E<sub>1</sub> in particolare,  
se hanno dormito poco o quando iniziano ad avere fame. //E<sub>2</sub>

Altre relazioni logiche di composizione testuale, su cui però non ci soffermiamo ulteriormente, sono la relazione di esemplificazione (illustrata dall'esempio (91)), la relazione di riformulazione, la relazione di opposizione, la relazione di concessione (argomentativa), ecc.

Per quanto riguarda una possibile tipologia delle relazioni logiche tra eventi, rimandiamo a Prandi 2006 e a Ferrari 2014a. Parallelamente a quanto fatto per le relazioni di composizione testuale, illustriamo anche qui soltanto alcune delle relazioni più frequenti dello scritto funzionale contemporaneo. Si osservino i casi seguenti, in cui fra gli eventi evocati dai due Enunciati vige una relazione di tempo (96), una relazione di causa (97), una relazione di conseguenza (98), una relazione di fine (99) e una relazione di concessione (100):

(96) // Arina è uscita di casa alle 05:10. //E<sub>1</sub> Dopo cinque minuti è rientrata. //E<sub>2</sub>

(97) // Oggi Fabian ha mangiato già alle cinque. //E<sub>1</sub> Non è riuscito ad aspettare più a lungo perché aveva fame. //E<sub>2</sub>

(98) // Mio fratello ha studiato tantissimo. //E<sub>1</sub> Di conseguenza non avrà problemi a passare l'esame. //E<sub>2</sub>

(99) // Michele voleva visitare i suoi genitori. //E<sub>1</sub> Con questo obiettivo ha preso il treno ed è andato a Basilea. //E<sub>2</sub>

(100) // Stamattina Nicola si è sentito male. //E<sub>1</sub> Nonostante ciò, è andato al lavoro. //E<sub>2</sub>

Abbiamo visto dunque che fra Enunciati si possono manifestare diversi tipi di relazioni logiche. Tuttavia, dal punto di vista testuale vi è una differenza fondamentale tra i due tipi di relazione. Rispetto alle relazioni tra eventi, quelle di composizione testuale possono avere una funzione gerarchizzante, nel senso che alcune relazioni creano gerarchia tra Enunciati, o tra raggruppamenti di Enunciati. Così, mentre le relazioni di motivazione, esemplificazione e specificazione «qualificano come dominante il primo enunciato e come subalterno il secondo enunciato» (Ferrari 2014a: 161), le relazioni di consecuzione e concessione si

comportano in modo opposto, qualificando come subordinato il primo Enunciato e come dominante il secondo.

È importante aggiungere che non è sempre facile distinguere tra i due tipi di relazioni logiche appena esposti. Soprattutto in casi in cui mancano segnali linguistici espliciti può risultare molto difficile capire se si tratta, per esempio, di un'argomentazione o di una descrizione di eventi.

#### 1.4.2. Le relazioni logiche nel testo narrativo

Per quanto riguarda la dimensione logica, il testo narrativo verte essenzialmente su una strutturazione che riflette le varie connessioni logiche che caratterizzano gli eventi rappresentati. Di conseguenza, dal punto di vista delle relazioni logiche di composizione testuale ciò si riflette in una bassa variazione e in una certa monotonia.

Vince in particolare la cosiddetta *relazione di aggiunta*, la quale si caratterizza per accostare sullo stesso piano due o più unità testuali che «intrattengono con il cotesto la stessa relazione logica che svolgono insieme» (*idem*: 155). In un testo argomentativo, come lo è (101), questa proprietà è facilmente riconoscibile:

(101) // Sono soprattutto le ragazze che scrivono e ci parlano delle loro difficoltà. //E<sub>1</sub> I maschi, loro, sono più timidi, introversi, molto più inclini alla rimozione. //E<sub>2</sub> E poi hanno il calcetto. //E<sub>3</sub> (in Ferrari, Zampese 2000: 318)

Come spiega Ferrari (2014a: 156), in questo caso i contenuti espressi dagli ultimi due Enunciati, che nel loro insieme intrattengono una relazione di opposizione rispetto a quanto è asserito dal primo, sono collegati fra loro da una relazione di aggiunta.

Tornando al testo narrativo, occorre sottolineare che la relazione di aggiunta è in un certo modo relazionata con le relazioni logiche tra eventi. Infatti, come spiega sempre Ferrari (*ibidem*),

[s]e due contenuti sono collegati da una relazione tra eventi (di causa, di tempo, di fine ecc.) non reinterpretabile in chiave testuale, dal punto di vista della composizione testuale si considera che le unità che li evocano siano collegate da una relazione di aggiunta.

Come abbiamo già menzionato, si tratta di una caratteristica dei testi narrativi, la cui strutturazione logico-semantică è data dalla narrazione, ovvero dal modo in cui è presentata ed organizzata la successione degli eventi evocati. Si osservi l'esempio seguente:

(102) // Uscirono dall'acqua e proprio lì vicino alla piscina trovarono un tavolino col ping-pong. // Giovannino diede subito un colpo di racchetta alla palla: // Serenella fu svelta dall'altra parte a rimediargliela. // Giocavano così, dando bôte leggere perché da dentro alla villa non sentissero. // / A un tratto un tiro rimbalzò alto e Giovannino per pararlo fece volare la palla via lontano; / batté sopra un gong sospeso tra i sostegni d'una pergola, che vibrò cupo e a lungo. / // I due bambini si rannicciarono dietro un'aiola di ranuncoli. // (Calvino, *Il giardino incantato*)

Il brano narrativo è composto da una sequenza di Enunciati che evoca una serie cronologica di eventi, che porta avanti la narrazione. Tali eventi sono dunque collegati da relazioni logiche di tipo temporale, le quali, a livello di composizione testuale, diventano delle semplici relazioni di aggiunta.

Alla relazione di aggiunta, nel testo narrativo può aggiungersi una relazione che mostra che lo scrittore esce dal suo ruolo di semplice registratore dei fatti: si tratta della *relazione di commento*. Seguendo la linea di Ferrari (2014a: 158), «[s]i ha una relazione di commento nei casi in cui il locutore abbandona l'argomentazione, la narrazione, la descrizione per esprimere un commento sui suoi contenuti».

Tuttavia, non è sempre facile individuare una relazione di commento all'interno del testo narrativo. Spesso, infatti, essa si avvicina molto al tipo di testo descrittivo, che fa parte però della dimensione compositiva, su cui ci soffermiamo al punto seguente. Nonostante ciò, in linea con gli obiettivi della nostra ricerca, abbiamo stabilito quattro criteri per poter individuare un commento:<sup>25</sup> (i) Il commento contiene un giudizio di valore, la cui soggettività si manifesta soprattutto a livello lessicale (esagerazioni, immagini metaforiche ecc.), come nell'esempio seguente, già proposto da Ferrari (2014a: 159)

(103) Il problema della lingua, messo tra parentesi da alcuni, ossessionante per altri, è risolto dall'eleganza e dal gusto istintivo di Calvino, il cui italiano è musicale e limpido, raffinato senza preziosismo: una grazia incomparabile.

---

<sup>25</sup> Si noti che i criteri proposti comportano un lieve allontanamento dal concetto di relazione di commento proposto da Ferrari.

(ii) il commento corrisponde a un intervento metalinguistico, reso esplicito sulla superficie linguistica tramite l'uso delle parentesi o lineette, come in (104):

(104) Fu allora costruita (questa è la tesi centrale del libro espressa anche dal sottotitolo) la modernità europea e occidentale. (in Ferrari et al. 2008: 35)

(iii) il commento si manifesta tramite un atto illocutivo interrogativo (spesso rivolto al lettore) o esclamativo (per esprimere un giudizio di valore), come in (105):

(105) La sera dopo, gli artisti erano riuniti in concerto per ricordare Peter prematuramente scomparso. Suonarono Prince, Ponce e Parmentier, Sting, Stingsteen e Stronhaim. Poi salì sul palco il malvagio Black Martin.  
Sottovoce ordinò alla chitarra:  
– Suonami “Satisfaction”.  
Sapete cosa accadde?  
La chitarra suonò meglio di tutti i Rolling Stones insieme. Così il malvagio Black Martin diventò una rock star e in breve nessuno ricordò più il buon Peter. (Stefano Benni, *La chitarra magica*)

(iv) Il commento è riconoscibile tramite la gestione dei tempi verbali. Rifacendoci alla ben nota distinzione tra tempi verbali *narrativi* e *commentativi* proposta da Weinrich (1978: 24-26), il commento si manifesta tramite l'uso di *tempi commentativi*, quali il *presente*, il *passato prossimo* o il *futuro*. Ovviamente ciò presuppone che la narrazione principale avvenga al passato, tramite l'uso dei tempi narrativi (*passato remoto, imperfetto, trapassato prossimo*). In effetti, come spiega Weinrich, mentre i tempi narrativi hanno la funzione di raccontare la narrazione in sé, i tempi commentativi sono destinati al commento soggettivo dell'autore. Si consideri a questo proposito il testo seguente:

(106) Nelle nuove case gli unici a proprio agio erano gli americani. Ma loro sono gli stranieri del mondo, abitano da sempre in zone appena costruite, in città fresche di intonaco. Il nuovo è una loro abitudine. Sono stranieri anche a casa loro. Avevano le loro macchine gigantesche, le proprie scuole, i vestiti così adatti ai bambini che giocano. (Erri De Luca, in Ferrari, Zampese 2000: 463).

È facilmente riconoscibile che nel primo e nell'ultimo Enunciato del brano riportato l'autore stia descrivendo, utilizzando l'imperfetto, delle circostanze che appartengono al mondo della narrazione. Nei tre Enunciati intermedi invece, in cui viene utilizzato il presente, il narratore (e dunque forse anche l'autore) abbandona la narrazione per esprimere delle considerazioni personali.

Va poi aggiunto che mentre nel primo caso l'Enunciato che esprime il commento rimane collegato con il cotesto sia a livello logico che tematico (esempio (103)), negli altri tre casi (esempi (104) e (105) e (106)) i commenti sono completamente slegati dal loro cotesto.

A differenza del testo argomentativo, le gerarchie del testo narrativo, ad eccezione della relazione di commento, non sono dunque date tanto dalla logica compositiva, quanto piuttosto da altri criteri, su cui ci soffermeremo nel capoverso 1.5.

#### 1.4.3. Dispositivi di coesione logica

Il dispositivo linguistico principale della coesione logica del testo sono i connettivi. Con Ferrari (2010b: 271) li definiamo come «ciascuna delle forme invariabili (congiunzioni, locuzioni, ecc.), che indicano relazioni che strutturano 'logicamente' i significati della frase e del testo». Dal punto di vista morfologico, i connettivi si suddividono in diverse classi: possono essere congiunzioni coordinanti o subordinanti, avverbi o sintagmi, preposizioni o locuzioni preposizionali (cfr. Ferrari 2010b, Ferrari 2014a).

In linea con gli obiettivi principali della nostra ricerca, in questo capoverso ci interessa vedere come le diverse relazioni logiche (cfr. *supra*) vengano realizzate linguisticamente. Innanzitutto va detto che le relazioni logico-semantiche che attraversano il testo possono essere implicite, come in (107), o esplicite, come in (108):

(107) // Cristoforo è arrivato tardi in stazione. //E1 Ha perso il treno. //E2

(108) // Cristoforo è arrivato tardi in stazione. //E1 Di conseguenza, ha perso il treno. //E2

Mentre nel primo esempio l'interlocutore deve ricostruire per inferenza la relazione di consecuzione che sussiste fra i due Enunciati, nel secondo quest'ultima è esplicitata dal connettivo *di conseguenza*.

Quando la segnalazione è esplicita e si è di fronte a connettivi, l'indicazione della relazione logica può essere più o meno stringente. Abbiamo casi in cui il connettivo codifica in modo per così dire completo la relazione, e casi in cui per ricostruire la

relazione bisogna ricorrere all'inferenza. Ciò succede quando il connettivo ha una semantica povera, e quando il connettivo è semanticamente ambiguo. Come spiega Ferrari (2014a: 134), il caso più rappresentativo è dato dal connettivo *e*. Si osservino i due esempi seguenti, tratti sempre da Ferrari (*ibidem*):

(109) Sono arrivato in ritardo e non sono potuto entrare.

(110) Ha studiato molto ed è stato bocciato un'altra volta agli esami.

Dal punto di vista strettamente semantico, la *e* esprime una semplice aggiunta. Tuttavia, in entrambi gli esempi il connettivo attiva una relazione logica, di causa nel primo caso e di concessione nel secondo, che però deve essere ricostruita in modo inferenziale da parte dell'interlocutore.

Un altro caso intermedio interessante è rappresentato dai connettivi che possono indicare relazioni logiche diverse, come negli esempi seguenti (cfr. *ibidem*):

(111) Perché non sei venuto alla festa ieri? – Perché ero stanco.

(112) Quando ci si accanisce, e spesso inutilmente, intorno a un'espressione che non viene, che cosa significa? Significa semplicemente questo: che l'idea non c'è. Perché quando questa c'è, già netta e ben stagliata nella nostra testa, essa trascina immancabilmente la parola sulla pagina. (In Ferrari, Zampese 2000: 296).

Mentre in (111) il connettivo *perché* stabilisce un legame di causa tra due eventi, in (112) la stessa espressione esplicita un legame di motivazione tra due pensieri del locutore. Anche in questi casi è dunque necessario un lavoro inferenziale da parte dell'interlocutore.

Per quanto riguarda l'espressione esplicita del legame logico tra due unità testuali, ciascuna delle relazioni logiche viene realizzata da un determinato paradigma di connettivi. Ad esempio, la relazione di motivazione si esprime tipicamente tramite i connettivi *infatti* e *difatti*, come nell'esempio seguente, in cui il connettivo *difatti* esplicita la relazione di motivazione che sussiste tra l'ultimo e il penultimo Enunciato:

(113) Muri, filo spinato, polizia armata al confine, respingimenti, rimpatri forzati. Questo è ciò che trovano i migranti che provano a entrare in Europa passando per l'Ungheria, la Bulgaria, l'Austria o Malta. Ma se al posto della valigia di cartone mostri un portafoglio gonfio, i muri crollano, il filo spinato svanisce, la polizia stende il tappeto rosso. // E l'Europol in questi giorni indaga proprio su falsi passaporti individuati nei campi profughi della Grecia e destinati a presunti membri dell'Isis. // Il timore, infatti, è che i

documenti possano essere usati da grandi evasori e potenziali terroristi. // (*La Stampa.it*, 21 agosto 2016)

Altri dispositivi linguistici per esprimere la relazione di motivazione sono le congiunzioni subordinanti causali come *perché*, espressioni come *il fatto che*, *prova ne sia*, *causa ne è* ecc., oppure, quando la motivazione è ampia e complessa, interi Enunciati del tipo *Ora mi spiego*, *Il ragionamento è questo*, *Ora dimostro il perché* (cfr. Ferrari 2014a: 148-149).

Un secondo caso che illustriamo qui riguarda l'espressione linguistica della relazione di tempo, particolarmente interessante per l'analisi condotta in questo lavoro. Come abbiamo spiegato nel capoverso precedente, la relazione di tempo collega due eventi evocati all'interno di un mondo concreto, reale o fittizio. I dispositivi linguistici che esplicitano questo legame temporale possono avere due funzioni diverse (cfr. Roggia 2011): da un lato segnalano se tra gli eventi vi è una relazione di contemporaneità, anteriorità o posteriorità (si tratta principalmente di connettivi come *più tardi*, *poi*, *in precedenza*, *nel frattempo* ecc.). Si osservino i due testi seguenti:

(114) Tutto era così bello: volte strette e altissime di foglie ricurve d'eucalipto e ritagli di cielo; restava solo quell'ansia dentro, del giardino che non era loro e da cui forse dovevano esser cacciati tra un momento. Ma nessun rumore si sentiva. Da un cespito di corbezzolo, a una svolta, s'alzò un volo di passerì, con gridi. Poi ritornò silenzio. (I. Calvino, *Il giardino incantato*)

(115) Ovunque in Italia, gli uffici della Motorizzazione civile sono al collasso, per carenza di personale e inefficienze organizzative. Per effetto della spending review, dal 2008 il personale negli uffici si è ridotto di oltre un terzo, passando da 5.500 a 3.500 dipendenti (nel 1996 erano 7mila). Nel frattempo, superato il momento peggiore della crisi, il numero delle prove d'esame è tornato ad aumentare, dagli 1,64 milioni di esami (fra teoria e pratica) del 2012 agli 1,83 milioni del 2015. (*La Repubblica.it*, 12 giugno 2016)

In (114) il connettivo *Poi* indica che l'evento evocato dall'ultimo Enunciato è posteriore a quello contenuto dal penultimo, mentre in (115) l'espressione *Nel frattempo* segnala la contemporaneità tra i due eventi collegati (la riduzione del personale e l'aumento delle prove d'esame).

Dall'altro lato i dispositivi linguistici ancorano gli eventi al tempo interno del mondo evocato: qui le espressioni tipiche sono del tipo *dopo cinque anni*, *allo scadere dei cinque anni*, *un mese più tardi*, *il diciotto luglio 2016* ecc.



### 1.5. Le relazioni composizionali

In questo capoverso trattiamo le relazioni composizionali all'interno del testo narrativo. In linea con Ferrari (2011: 219), la dimensione composizionale «si riferisce alla maniera in cui il testo si costruisce e articola riguardo al tipo di testo a cui appartiene». Ci soffermiamo dunque dapprima sulle diverse tipologie testuali che esistono, passando poi alla definizione del testo narrativo. In un secondo momento trattiamo tre tipi di relazione composizionale che attribuiscono gerarchia al testo narrativo: l'organizzazione degli eventi narrati (le anacronie), il gioco tra sfondo e primo piano della narrazione e l'alternanza dei tipi di testo all'interno del testo narrativo.

#### 1.5.1. Caratteristiche generali del testo narrativo

Partendo dal concetto di *tipo di testo*, occorre premettere che esistono varie tipologie, diverse in base al criterio assunto. Quella più tradizionale «si fonda sulle funzioni dominanti realizzate con il testo, cioè sul contributo dato alla comunicazione» (Lala, 2011: 1490). Tra le tipologie costruite in chiave funzionale, quella più conosciuta e utilizzata è quella proposta da Egon Werlich (1975), che distingue cinque tipi di testo fondamentali: *descrittivo*, *narrativo*, *espositivo*, *argomentativo*, *istruzionale* (o *prescrittivo*). Per la nostra ricerca adotteremo la tipologia di Werlich, soffermandoci in particolare sul testo narrativo.<sup>26</sup>

Con le parole di Roggia (2011: 1478) definiamo il testo narrativo come «il risultato di un macroatto di narrazione, che consiste nel costruire il corrispondente linguistico di un evento (processo o azione) o di una serie di eventi tra loro collegati, la cui conoscenza si vuole trasmettere a un destinatario» (*ibidem*). Il seguente testo di Italo Calvino è un esempio di testo narrativo:

(116) Tra le molte virtù di Chuang-Tzu c'era l'abilità nel disegno. Il re gli chiese il disegno di un granchio. Chuang-Tzu disse che aveva bisogno di cinque anni di tempo e d'una villa con dodici servitori. Dopo cinque anni il disegno non era ancora cominciato. «Ho

---

<sup>26</sup> Altre tipologie testuali su cui non ci soffermiamo nell'ambito di questo studio si basano sui seguenti criteri: il canale di comunicazione (testi *scritti*, *orali*, *trasmessi*), l'istanza enunciativa (testi *monologici* vs. *dialogici*), o il vincolo interpretativo (testi *molto vincolanti*, *mediamente vincolanti*, *poco vincolanti*). Per quanto riguarda quest'ultima tipologia, cfr. Sabatini 1999.

bisogno di altri cinque anni» disse Chuang-Tzu. Il re glieli accordò. Allo scadere dei dieci anni, Chuang-Tzu prese il pennello e in un istante, con un solo gesto, disegnò un granchio, il più perfetto granchio che si fosse mai visto (Calvino, in Roggia 2011: 1478).

Rifacendoci sempre a Roggia, si tratta di un testo narrativo completo, in quanto gran parte degli Enunciati contengono delle proposizioni che si riferiscono ad azioni. In più, le azioni sono disposte secondo un ordine di progressione cronologica e accomunate dal fatto di condividere un certo numero di attanti: Chuang-Tzu, il re, il disegno.

Un'altra caratteristica del testo narrativo è data dall'alternanza di due modalità narrative: la *diegesi* e la *mimesi*. Con *diegesi* intendiamo la narrazione di eventi tramite un narratore. Si parla invece di *mimesi* nei casi in cui gli eventi del mondo narrato coincidono con atti linguistici, come illustra il discorso diretto sempre nell'esempio (116): «*Ho bisogno di altri cinque anni*».

Come già menzionato nella definizione di Roggia, il testo narrativo evoca un insieme di eventi tra loro collegati, che costituiscono l'oggetto della narrazione. Tali eventi si svolgono in circostanze spazio-temporali ben precise e coinvolgono un certo numero di partecipanti, i quali possono essere animati o inanimati (cf. Roggia 2011: p.1479). Rispetto ad altri tipi di testo, la temporalità assume dunque un ruolo fondamentale nel tipo di testo narrativo. A livello di organizzazione del contenuto, questa temporalità si manifesta a due livelli: (i) gli eventi della narrazione hanno una durata temporale e sono fra di loro in un rapporto di successione; (ii) il testo narrativo è composto da una sequenza di Enunciati, la cui produzione e ricezione occupa a sua volta una durata temporale (cfr. *ibidem*). Da ciò consegue che il testo narrativo ha due temporalità diverse, quella del mondo narrato e quella della narrazione. Si consideri l'esempio seguente, in cui riportiamo la fine del noto romanzo di Umberto Eco, *Il nome della rosa*:

(117) Fa freddo nello scriptorium, il pollice mi duole. Lascio questa scrittura, non so per chi, non so più intorno a che cosa: stat rosa pristina nomine, nomina nuda tenemus.

Il testo (117) illustra bene la differenza tra tempo del mondo narrato e tempo della narrazione. In questo caso il narratore, un giovane monaco, dopo aver narrato tutte le faccende accadutegli in un monastero benedettino attorno all'anno 1327, torna al

suo presente, ovvero al momento in cui sta narrando (in questo caso per iscritto) la storia molti decenni dopo tali avvenimenti. Nel brano riportato il narratore torna dunque dal tempo del mondo narrato al tempo della narrazione, dove si conclude il romanzo.

Anche a livello linguistico, l'espressione del tempo si manifesta a due livelli diversi (cfr. *ibidem*): da un lato vi sono connettivi, complementi circostanziali di tempo e deittici, che fungono da indicatori espliciti di temporalità. Si osservi l'esempio seguente:

(118) Quando Stefano Roí compì dodici anni, chiese in regalo a suo padre, capitano di mare e padrone di un bel veliero, che lo portasse con sé a bordo (Dino Buzzati, *Il colombre*).

In questo caso, la subordinata temporale in posizione incipitaria ha la funzione di ancorare l'evento contenuto dalla reggente al tempo interno del testo. Dall'altro lato la gestione dei tempi verbali assume una funzione strutturante importante, su cui ci soffermiamo nei paragrafi seguenti.

#### 1.5.2. L'organizzazione degli eventi narrati

L'autore di un testo narrativo, o meglio il narratore, è chiamato a scegliere un ordine in cui presenta nel testo gli eventi del mondo narrato. Egli può narrare rispettando l'ordine cronologico degli eventi, come succede comunemente nella narrazione spontanea. Oppure può invertire tale ordine, introducendo nel testo delle *anacronie* (cfr. Genette 1972).<sup>27</sup> In questo caso, il narratore posticipa (*analessi*) o anticipa (*prolessi*) un evento (o una sequenza di eventi) rispetto all'ordine in cui si verifica la narrazione principale. A livello linguistico, ciò si manifesta soprattutto tramite la gestione dei tempi verbali. Si osservino i due esempi seguenti:

(119) Una signora torinese è rimasta ustionata dallo scoppio del suo cellulare. Era al mare, sullo sdraio, aveva appena inviato una foto per mms e stava appoggiando il cellulare sul tavolino quando la batteria dell'apparecchio è scoppiata. I vicini hanno pensato a un petardo. La donna è rimasta intontita per circa un'ora dallo scoppio e ha riportato ustioni alla mano, al seno sinistro e all'addome. Ora rischia cicatrici al corpo e al seno. La batteria, made in China, era stata comprata in un negozio di Torino. Il procuratore Raffaele Guariniello ha aperto un'inchiesta. (*Corriere della sera*, in Roggia 2011: 1479)

---

<sup>27</sup> Per tale distinzione si usano frequentemente i termini *fabula* (disposizione cronologica degli eventi della narrazione) e *intreccio* (sequenza degli eventi narrati con le eventuali anacronie) (cfr. Segre 1985: 269).

(120) Chiuso il primo set con un solo break a proprio favore, Federer ha ribattuto colpo su colpo con il servizio (alla fine vincerà la battaglia degli ace, 23 a 16), fino al tie break, nel quale ha avuto un primo minibreak, annullato prima di chiudere 7-5. Più farraginoso per l'elvetico il terzo set, nel quale ha dovuto salvare le uniche due palle break sul 4-4, prima di un nuovo 6 pari (*repubblica.it*, in Roggia 2011: 1479)

Il testo (119), tratto dal *Corriere della sera*, illustra una disposizione cronologica degli eventi (tipica della cronaca giornalistica), raccontando linearmente l'incidente di una signora con il suo cellulare al passato prossimo. Tuttavia, verso la fine del brano riportato, l'autore decide di introdurre un'analepsi nella narrazione, ovvero un evento accaduto anteriormente agli altri, rivelando così un ulteriore fatto della cronaca. A livello linguistico ciò si manifesta tramite l'uso del trapassato prossimo che indica anteriorità nel passato. L'esempio (120) invece illustra una prolessi, in quanto il narratore anticipa il fatto che Federer avrebbe vinto la battaglia degli ace. Per introdurre questa anticipazione, l'autore abbandona la narrazione principale costruendo un Enunciato parentetico. A livello dei tempi verbali la prolessi si manifesta infine tramite il passaggio dai tempi del passato al futuro.

Un'ulteriore tecnica per rendere più complessa l'organizzazione degli eventi narrati è l'*ellissi narrativa*, ovvero l'omissione di riferimenti a uno o più elementi di una sequenza di eventi, creando così un vuoto avvertibile nella ricezione del testo. Si osservi il testo seguente:

(121) – No! non ne va in volta femmina buona nell'ora fra vespero e nona! – singhiozzava Nanni, ricacciando la faccia contro l'erba secca del fossato, in fondo in fondo, colle unghie nei capelli. – Andatevene! andatevene! non ci venite più nell'aia.  
Ella se ne andava infatti, *la Lupa*, riannodando le trecce superbe, guardando fisso dinanzi ai suoi passi nelle stoppie calde, cogli occhi neri come il carbone (Verga, in Roggia 2011: 1479)

Come spiega Roggia (2011: 1479), «[n]el passaggio tra i due capoversi cade una unità narrativa fondamentale per il racconto (il rapporto amoroso tra i due personaggi): la caduta non è immediatamente evidente, ma il lettore è chiamato ad accorgersene e a ricostruire l'unità elisa per inferenza, a partire da vari segnali tra cui soprattutto la semantica di *riannodare*.»

### 1.5.3. Sfondo vs. primo piano narrativo

Un altro aspetto che contribuisce a strutturare e a gerarchizzare il testo narrativo è dato dall'opposizione tra primo piano e sfondo narrativo (Weinrich 1978 parla in questo caso di *rilievo narrativo*). Mentre il primo è costituito dal *nucleo* della narrazione, ovvero dagli eventi principali che il narratore intende raccontare, il secondo costituisce le circostanze della narrazione principale. Come spiega sempre Weinrich (*idem*: 126-127), queste circostanze si possono avere o all'interno del nucleo narrativo (ad esempio nelle frasi relative) o intorno al nucleo, dove «si ha una cornice formata di un'introduzione e di una conclusione».

Per distinguere i due piani narrativi ci si può basare sulla morfologia verbale, in particolare sull'aspetto e sul tempo verbale. Per quanto riguarda il primo criterio, la narrazione in primo piano avviene tramite verbi perfettivi (verbi che si riferiscono a azioni temporalmente concluse), lo sfondo narrativo tramite verbi imperfettivi o durativi (verbi che si riferiscono a azioni temporalmente non concluse o che durano nel tempo). Per quanto riguarda invece il secondo criterio, ci rifacciamo nuovamente alla distinzione di Weinrich tra tempi narrativi e commentativi – introdotta nel capoverso 1.4.2. Non trattandosi di un commento, è ovvio che sia la narrazione in primo piano sia l'espressione delle circostanze sullo sfondo avvengono attraverso l'uso di tempi verbali narrativi. Tuttavia, all'interno dei tempi narrativi ogni tempo verbale ha una funzione ben precisa: il passato remoto viene utilizzato per narrare gli eventi in primo piano, l'imperfetto per esprimere le circostanze della narrazione.

Si osservi ora l'esempio seguente, che illustra quanto detto fino a questo punto:

(122) Altri passavano su carretti, o a cavallo; altri ancora, in motocicletta, a stormi, ebbri di velocità, con fragore infernale. Passavano autocarri Dodge di fabbricazione americana, gremiti di uomini fin sul cofano e sui parafanghi; alcuni trascinavano un rimorchio altrettanto gremito. Vedemmo uno di questi rimorchi viaggiare su tre ruote: al posto della quarta era stato assicurato alla meglio un pino, in posizione obliqua, in modo che una estremità appoggiasse sul suolo strisciandovi. A mano a mano che questa si consumava per l'attrito, il tronco veniva spinto più in basso, così da mantenere il veicolo in equilibrio. Quasi davanti alla Casa Rossa, una delle tre gomme superstiti si afflosciò; gli occupanti, una ventina, scesero, ribaltarono il rimorchio fuori di strada, e si cacciarono a loro volta sull'autocarro già zeppo, che ripartì in un nugolo di polvere mentre tutti gridavano «Hurrà» (Primo Levi, in Roggia 2011b: 1482)

In conclusione citiamo Roggia (2011b: 1482), che commenta il brano tratto dal romanzo di Primo Levi in linea con quanto affermato sopra:

Per le sue proprietà aspettuali, l'imperfetto si presta in [99] a rappresentare gli eventi nel loro svolgersi o nel loro indefinito iterarsi, oppure a esprimere proprietà permanenti dei referenti coinvolti nella narrazione: per questo l'imperfetto è il tempo delle descrizioni e degli eventi in parte o in tutto sovrapposti che formano il contesto degli eventi principali su cui specificamente verte la narrazione. Questi ultimi sono invece resi al passato remoto, ovvero un tempo che per le sue proprietà aspettuali si presta a presentare gli eventi singolarmente e in successione, delimitandone esattamente i contorni.

#### 1.5.4. L'alternanza dei tipi di testo

Il testo narrativo – e ciò vale anche per tutti gli altri tipi di testo – non è costituito esclusivamente da Enunciati che evocano eventi. Il testo narrativo tipicamente comprende Enunciati (o anche sequenze di Enunciati) di tipo descrittivo, argomentativo, esplicativo, ecc. Il criterio che permette di riconoscere un testo narrativo laddove ci siano Enunciati o porzioni di testi di tipo diverso è la dominanza funzionale: tutte le sequenze non narrative sono funzionalmente subordinate all'insieme di eventi e azioni, che costituiscono il nucleo del testo (cf. van Dijk 1976). Nell'esempio (116), che riproponiamo qui con un'altra numerazione, il primo Enunciato, di tipo descrittivo, è funzionalmente subordinato al testo narrativo, nel senso che «suggerisce una motivazione per la richiesta del re che dà l'avvio al racconto» (Roggia 2011: 1478):

- (123) Tra le molte virtù di Chuang-Tzu c'era l'abilità nel disegno. Il re gli chiese il disegno di un granchio. Chuang-Tzu disse che aveva bisogno di cinque anni di tempo e d'una villa con dodici servitori. Dopo cinque anni il disegno non era ancora cominciato. «Ho bisogno di altri cinque anni» disse Chuang-Tzu. Il re glieli accordò. Allo scadere dei dieci anni, Chuang-Tzu prese il pennello e in un istante, con un solo gesto, disegnò un granchio, il più perfetto granchio che si fosse mai visto (Calvino, in Roggia 2011: 1478).

Vi possono poi essere anche delle sequenze di Enunciati di un'altra tipologia testuale incluse all'interno di un testo narrativo. Si consideri a questo proposito uno dei più conosciuti passaggi di *I promessi sposi* di Alessandro Manzoni:

- (124) Introdotte nel monastero, le due donne furon ammesse nel parlatorio, e tosto guardarono in giro, per veder dove fosse la Signora cui fare il loro inchino. Ma il parlatorio era deserto. Solo dopo alcun tempo videro una finestra di forma singolare, con due grosse fitte grate di ferro, distanti l'una dall'altra un palmo, e, dietro quelle, una monaca ritta.  
Il suo aspetto, che poteva dimostrar venticinque anni, faceva a prima vista un'impressione di bellezza, ma d'una bellezza sbattuta e sfiorita, e, direi quasi,

scomposta. Sotto una benda bianchissima, due neri sopraccigli, rasati alla moda, si ravvicinavano con un rapido movimento; due occhi, fortemente neri anch'essi, e un po' troppo dipinti, si issavano talora in viso alle persone con un'investigazione superba, talora si chinavano in fretta come per cercare un nascondiglio. Si sarebbe detto che questi occhi fossero azionati da un motorino invisibile, come quelli dei fantocci viventi che in certe vetrine danno al pubblico esibizione dei miracoli d'una crema per la barba; in verità potevano dirsi lo specchio dell'anima.

–Reverenda madre e Signora illustrissima,– disse il padre guardiano; –queste sono le due donne che aspirano a ricevere asilo nel monastero.

– Accostatevi, quella giovine,– comandò la Signora, facendo un segno a Lucia. –Siete voi la protetta del padre Cristoforo? (Alessandro Manzoni, *I promessi sposi*)

La famosa descrizione della Monaca di Monza costituisce una sequenza descrittiva ampia inserita all'interno di un testo globalmente narrativo, in questo caso un romanzo. Nonostante si tratti di un testo descrittivo praticamente autonomo, anch'esso è funzionalmente subordinato all'insieme degli eventi evocati nel romanzo di Manzoni.

Vi sono infine anche delle sequenze narrative all'interno di altri tipi di testo. Ad esempio, all'interno di un testo argomentativo una sequenza narrativa può assumere la funzione di un argomento concreto.

## 2. Aspetti testuali della prosa narrativa contemporanea

In questo capitolo intendiamo applicare gli strumenti presentati sopra a un insieme di racconti letterari che vengono letti regolarmente nelle scuole medie del Canton Ticino. L'obiettivo di questa operazione non è quello di fornire un quadro completo delle caratteristiche testuali della prosa narrativa contemporanea, né tantomeno quello di identificarla come tale. Il nostro obiettivo consiste nell'individuare le principali caratteristiche testuali dei testi con cui gli allievi si vedono confrontati quotidianamente e che cercano di imitare nei momenti in cui sono chiamati ad esercitare la scrittura narrativa. Disporremo in questo modo della possibilità di confrontare i testi scritti degli allievi con una varietà di scrittura competente, una varietà che può essere vista come possibile *varietà di arrivo* all'interno del processo di acquisizione della scrittura narrativa.

Per la scelta dei singoli testi abbiamo cercato di selezionare dei racconti che fanno parte delle antologie più utilizzate dai docenti delle scuole medie ticinesi. Con l'aiuto di Alessandra Moretti, docente liceale ed esperta per l'insegnamento dell'italiano nelle scuole medie del Canton Ticino, abbiamo costruito un piccolo corpus, costituito dai seguenti racconti letterari: Stefano Benni, *Priscilla Mapple e il delitto della Il C*, *La chitarra magica*, *La storia di Pronto Soccorso e Beauty Case*; Frederick Brown, *La sentinella*; Dino Buzzati, *Il colombre*, *I topi*; Italo Calvino, *Il giardino incantato*, *L'avventura di uno sciatore*, *Marcovaldo*; Leonardo Sciascia, *Il lungo viaggio*; Manuel Rivas, *La lingua delle farfalle*.<sup>28</sup>

Si tratta di racconti contemporanei, piuttosto brevi, di un'estensione che va da tre a un massimo di quindici pagine, il che li rende adeguati per la lettura in classe. Inoltre, tutti i racconti hanno come protagonista una o più persone animate, le quali, nella maggior parte dei testi, sono dei ragazzi la cui età è molto simile a quella degli allievi delle scuole medie. Va poi aggiunto che questa piccola raccolta non contiene soltanto testi originali – nel senso di testi scritti in italiano da autori italofoeni – ma anche traduzioni.

---

<sup>28</sup> Siamo consapevoli del fatto che il corpus costruito non è sufficientemente ampio per assumere un carattere rappresentativo. Tuttavia, riteniamo che per l'ambito di questo lavoro i racconti elencati siano adeguati per il confronto con la scrittura degli apprendenti, in quanto mostrano bene come gli scrittori competenti siano in grado di usare adeguatamente i fenomeni testuali qui descritti.



In seguito analizziamo i racconti letterari in base a cinque fenomeni testuali – la segmentazione del testo nelle sue unità costitutive, la gerarchizzazione informativa dell’Enunciato, le relazioni tematiche, le relazioni logiche e le relazioni composizionali tra Enunciati –, individuandone per ognuno le manifestazioni principali.

## 2.1. La segmentazione del testo

Per quanto riguarda la segmentazione del testo in Enunciati, la prosa narrativa si caratterizza per una coerenza tra confine di Enunciato e punteggiature forte. Ciò significa che nella grande maggioranza dei casi i confini di Enunciato sono accompagnati da un segno interpuntivo forte. Si osservi l’esempio seguente:

(125) // Ero così interessato che divenni il fornitore di animali del signor Gregorio / e lui mi accolse come il suo miglior discepolo. // // Certi sabati o giorni festivi, / passava da casa mia e andavamo insieme in gita. // // Percorrevamo le sponde del fiume, i gerbidi, le sterpaie, il bosco / e salivamo sul monte Sinai. // // Ciascuno di quei viaggi era per me una rotta alla scoperta dell’America. // Tornavamo sempre con un tesoro. // Una mantide. // Una libellula. // Un cervo volante. // E ogni volta una farfalla diversa, / anche se ricordo soltanto il nome di una che il maestro chiamò Iris, / e che brillava bellissima posata sul fango o sul letame. // // (in M. Rivas, *La lingua delle farfalle*, Milano, Feltrinelli, 2005).

Il testo riportato è costituito da nove Enunciati, ognuno di essi segnalato dal punto fermo. Al loro interno, questi Enunciati possono essere ulteriormente suddivisi in Unità Informative – secondi Nuclei, Quadri, Appendici – il cui confine è regolarmente segnalato dalla virgola. La segmentazione del brano riportato è dunque coerente e corrisponde a quanto riportato nel capoverso 1.1.1. È importante sottolineare che tale coerenza interpuntiva vale anche per gli Enunciati nominali (*Una mantide. Una libellula. Un cervo volante.*), che sono tutti chiusi da un punto fermo.

Nella prosa narrativa contemporanea i confini di Enunciato non sono soltanto segnalati dal punto fermo, bensì da tutto il paradigma di segni interpuntivi forti. A questo proposito si osservi l’esempio seguente:

(126) // Giovannino si tuffò. // non dal trampolino perché il tonfo avrebbe fatto troppo rumore, ma dall’orlo. // Andò giù giù a occhi aperti / e non vedeva che azzurro, / e le mani come pesci rosa. // non come sotto l’acqua del mare, / piena d’ombre informi verdi-nere. // // (Calvino, *Il giardino incantato*)

Il testo (126) è costituito da quattro Enunciati i cui confini sono tutti segnalati da un segno di punteggiatura forte. Oltre al punto fermo, Calvino utilizza i due punti così come il punto e virgola per raggruppare e gerarchizzare il suo testo. In effetti, i due Enunciati separati dai due punti sono collegati fra di loro da una relazione di specificazione, il che crea gerarchia narrativa fra le due unità testuali: il secondo Enunciato è subalterno al primo. Anche il punto e virgola, oltre alla funzione segmentante, ha un'importante funzione testuale: raggruppa un Enunciato narrativo con uno descrittivo, attribuendo così maggiore rilievo alla descrizione.

È dunque evidente che gli scrittori della narrativa contemporanea usano i vari dispositivi linguistici per segmentare i propri testi in base alle loro esigenze. Un'ulteriore prova di ciò è l'uso del punto e virgola che Calvino fa nel testo seguente, tratto dallo stesso racconto che l'esempio precedente:

(127) // Giovannino e Serenella camminavano per la strada ferrata. // / Giù c'era un mare tutto squame azzurro cupo azzurro chiaro□ / su, / un cielo appena venato di nuvole bianche. / // I binari erano lucenti e caldi che scottavano. // Sulla strada ferrata si camminava bene e si potevano fare tanti giochi: // / stare in equilibrio lui su un binario e lei sull'altro e andare avanti tenendosi per mano, / oppure saltare da una traversina all'altra senza posare mai il piede sulle pietre. / // (Calvino, *Il giardino incantato*)

A differenza dell'esempio (126), in questo caso l'autore utilizza il punto e virgola per coordinare due descrizioni che sono collegate fra di loro da una relazione logica di opposizione. Trattandosi però di un solo atto di descrizione, Calvino adeguatamente opta per la costruzione di un solo Enunciato. Per quanto riguarda gli altri Enunciati in (127), si noti, come nell'esempio precedente, l'uso di diversi segni interpuntivi forti ogniquale volta che vi sia un confine di Enunciato.

La segmentazione del testo in Enunciati nella prosa narrativa contemporanea presenta poi anche dei casi particolari, come illustra il testo seguente:

(128) // / Mi ero già ritirato nella camera d'angolo al secondo piano, / che dava sul giardino / // – anche gli anni successivi ho dormito sempre là – // e stavo andando a letto. / // / Quando udii un piccolo rumore, / un grattamento alla base della porta□ / // Andai ad aprire. // Un minuscolo topo sgusciò tra le mie gambe, attraversò la camera e andò a nascondersi sotto il cassetto // (Dino Buzzati, *I topi*).

Il brano riportato da un racconto di Dino Buzzati presenta due casi particolari per quanto riguarda la segmentazione del testo in Enunciati. Il primo Enunciato è interrotto da un cosiddetto *inciso*, ovvero un Enunciato all'interno di un altro

Enunciato,<sup>29</sup> segnalato dalle lineette. In questo caso, l'autore sfrutta questo costrutto per creare un secondo piano narrativo nel quale introduce una prolessi. L'Enunciato successivo illustra poi la voluta introduzione di un segno interpuntivo forte – in questo caso il punto fermo – per spezzare un legame sintattico forte di subordinazione. Infatti, Buzzati, separa il Quadro introduttivo riempito dalla frase temporale dal suo nucleo (*Andai ad aprire*) per ottenere un particolare effetto di senso, in questo caso probabilmente un aumento della *suspense* narrativa.

Abbiamo dunque visto che gli autori della prosa narrativa contemporanea possono creare dei confini di Enunciato senza che la punteggiatura sia in sintonia con sintassi e semantica del testo. Ciò vale anche per il contrario. Come illustra l'esempio seguente, riscontriamo anche dei casi in cui, nonostante sintassi e semantica suggeriscano un confine di Enunciato, questo non è segnalato da un segno interpuntivo forte:

(129) // E allora vide uno di loro strisciare verso di lui. // Prese la mira e fece fuoco. // / Il nemico emise quel verso strano, / agghiacciante, / che tutti loro facevano, // poi non si mosse più. //  
 // / Il verso, / la vista del cadavere lo fecero rabbrivire. / // / Molti, / col passare del tempo, / s'erano abituati, / non ci facevano più caso; / ma lui no. / // / Erano creature troppo schifose, / con solo due braccia e due gambe, / quella pelle d'un bianco nauseante e senza squame... / // (Brown, *La sentinella*).

Il primo paragrafo del testo riportato è costituito da quattro Enunciati, anche se il confine tra il terzo e l'ultimo di essi è segnalato soltanto dalla virgola. A favore di questa interpretazione è il fatto che tra i due Enunciati menzionati non vi sia un integratore comune, semantico o sintattico, che giustifichi la coordinazione. Si tratta piuttosto di due atti narrativi autonomi.

Per quanto concerne il fenomeno appena visto, non si tratta di una svista da parte dell'autore. Nella prosa narrativa contemporanea compaiono spesso testi o passaggi che sembrano presentare dei problemi di segmentazione del testo. Si consideri anche il testo seguente:

(130) [...] questo era il modo in cui la ragazza celeste-cielo andava sugli sci.  
 Allora, uno dopo l'altro, giù, goffi, pesanti, strappando i "cristiania", forzando in "slalom" le "curve spazzaneve", quelli del pullman le si buttavano dietro, e cercavano

<sup>29</sup> Per approfondimenti sul fenomeno dell'inciso rimandiamo al seguente studio: Luca Cignetti, *L'inciso. Natura linguistica e funzioni testuali*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2011.

di seguirla, di superarla, gridando, canzonandosi, ma tutto quel che facevano era un disordinato diroccare a valle, con scomposti movimenti delle spalle le braccia coi bastoni tenute avanti, gli sci che s'incrociavano, gli attacchi che saltavano via dagli scarponi, e dappertutto dove loro passavano la neve s'apriva in buche di colpi di sedere, di fiancate, di tuffi a capofitto.

Da ogni caduta, appena alzavano la testa, con lo sguardo cercavano lei. (Italo Calvino, *L'avventura di uno sciatore*)

Il racconto di Calvino presenta un intero capoverso in cui l'autore separa diverse unità testuali (Unità Informative e Enunciati) tramite la virgola, mettendo sullo stesso piano i confini tra Enunciati e quelli tra unità testuali minori.

Tuttavia, l'esempio (130) non illustra un capoverso mal segmentato. Come mostra bene Elisa Tonani (2012: 255), in realtà si tratta di un tic stilistico di certi tipi di prosa letteraria contemporanea, che consiste nel sostituire sistematicamente il punto con la virgola:

La facilità interpuntoria di molta narrativa contemporanea può anche tradursi nella tendenza [...] all'indebolimento delle giunture tra i membri frasali e periodali, e quindi alla sostituzione dei segni d'interpunzione forti con la virgola, che subentra al punto nel suo ruolo di segno passe-partout.

Come mostrano i due esempi seguenti, questo uso particolare della virgola una chiara l'obiettivo di creare determinati effetti comunicativi. Si considerino gli esempi seguenti:

(131) Ma Stefano in licenza non veniva, mandò solo una sua fotografia, per vederla bisognava entrare nella stanza dei vecchi, era là appesa a un cordino in mezzo ai rametti d'ulivo e alle candele benedette. (Fenoglio, in Tonani 2012: 257)

(132) Sono giorni ormai che piove e fa freddo e la burrasca ghiacciata costringe le notti ai tavoli del Posto Ristoro, luce sciatta e livida, neon ammuffiti, odore di ferrovia, polvere gialla rossiccia che si deposita lenta sui vetri, sugli sgabelli e nell'aria di svacco pubblico che respiriamo annoiati, maledetto inverno, davvero maledette notti alla stazione, chiacchiere e giochi di carte e il bicchiere colmo davanti, gli amici scoppiati pensano si scioglie così dicembre, basta una bottiglia sempre piena, finché dura il fumo. (Tondelli, in Tonani 2012: 259)

Secondo la Tonani, in (131) la virgola al posto del segno forte rafforza l'immagine del «tipo di monologo interiore di un'oralità che volentieri attinge alle forme discorsive del flusso ininterrotto» (*idem*: 257); in (132), invece, l'uso costante della virgola contribuisce a creare un insieme di «immagini convulse e sovrapposte proiettate sullo sfondo della mente allucinata del narratore» (*idem*: 259).

La cosiddetta *virgola passepertout* è dunque un uso particolare degli autori della prosa narrativa. Tuttavia, ci sembra importante ripetere che quest'uso non è dovuto all'incompetenza degli scrittori nel costruire i loro testi; piuttosto, la virgola *passepartout* sembra obbedire a una ratio ben precisa.

Come segnala Fornara 2010, la prosa narrativa presenta anche altri tic stilistici da parte degli scrittori. Ci limitiamo a qui a segnalarne un altro, particolarmente interessante perché opposto a quello appena visto. Si consideri il brano seguente:

(133) Arriviamo. Salto su l'imbarcatoio. Entro. Chiedo di Giuseppe Miraglia all'ufficiale di guardia. M'è indicata una porta. Entro. Sopra un lettuccio a ruote è disteso il cadavere. La testa fasciata. La bocca serrata. L'occhio destro offeso, livido. La mascella destra spezzata: comincia il gonfiore. (D'Annunzio, in Fornara 2010: 103-04)

Il passaggio di D'Annunzio tratto da *Notturmo* presenta «una struttura testuale ridotta all'essenziale, così come la punteggiatura, caratterizzata dalla netta prevalenza del punto [...]» (*idem*: 104). Analogamente a quanto detto per la virgola passepertout, anche in questo caso si tratta di una trasgressione consapevole delle norme interpuntive «in nome di finalità stilistico-espressive ben definite, sfruttandone appieno la funzione testuale» (*idem*: 100).

## 2.2. La gerarchizzazione informativa dell'Enunciato

La gerarchizzazione informativa dell'Enunciato nella prosa narrativa contemporanea è caratterizzata da tendenze chiare. In generale, gli Enunciati possono essere sia molto gerarchizzati al loro interno sia molto semplici, ovvero monoproposizionali. Anzi, sembra proprio che questa alternanza dinamica tra Enunciati semplici e complessi dal punto di vista della gerarchizzazione informativa sia una delle proprietà principali della prosa narrativa contemporanea. Inoltre, gli Enunciati complessi, a loro volta, tendono a sfruttare tutte le funzioni testuali delle diverse Unità Informative (cfr. 1.1.2).

Si consideri dapprima l'Enunciato seguente, che illustra una struttura informativa complessa e gerarchizzata:

(134) // / Quando Stefano Roí compí dodici anni, /<sup>Quadro</sup> chiese in regalo a suo padre, /<sup>Nucleo-</sup>capitano di mare e padrone di un bel veliero, /<sup>Appendice</sup> che lo portasse con sé a bordo /-<sup>Nucleo</sup> // (Buzzati, *Il colombre*).

L'Enunciato riportato è costituito da un Nucleo e due Unità Informative sullo sfondo: un Quadro che apre l'Enunciato fornendo il contesto temporale in cui avverrà la narrazione compresa dal Nucleo; un'Appendice che interrompe il Nucleo per caratterizzare un referente testuale della narrazione, in questo caso il padre del protagonista. Si tratta di due delle funzioni testuali più frequenti nei testi scritti.

Tuttavia, gli Enunciati complessi della prosa narrativa sfruttano anche altre funzioni delle Unità Informative sullo sfondo. Si osservi, ad esempio, il testo seguente:

(135) // / Finché, / all'improvviso, / Stefano un giorno si accorse di essere diventato vecchio, / vecchissimo; / e nessuno intorno a lui sapeva spiegarsi perché, / ricco com'era, / non lasciasse finalmente la dannata vita del mare. / // / Vecchio, / e amaramente infelice, / perché l'intera esistenza sua era stata spesa in quella specie di pazzesca fuga attraverso i mari, / per sfuggire al nemico. / // Ma più grande che le gioie di una vita agiata e tranquilla era stata per lui sempre la tentazione dell'abisso // (Buzzati, *Il colombre*).

Il brano riportato da un racconto di Dino Buzzati presenta due usi testuali interessanti per quanto riguarda le Appendici. Alla fine del primo Enunciato, lo scrittore crea un'Appendice che riprende l'aggettivo che in realtà chiude l'Enunciato, trasformandolo in un superlativo. L'autore, in questo modo, mette in rilievo l'informazione contenuta dall'Appendice finale, attribuendo salienza comunicativa al fatto che il protagonista nel frattempo è diventato molto vecchio. Lo stesso uso si riscontra nel penultimo Enunciato del testo. Anche qui l'autore aggiunge un'Appendice alla fine dell'Enunciato, creando un particolare effetto di senso: Buzzati ripete un'informazione già data nel Nucleo (*quella specie di pazzesca fuga attraverso i mari*) attribuendole così maggiore salienza comunicativa.

Oppure si consideri l'esempio seguente, che illustra un ulteriore uso testuale del Quadro:

(136) // / Così, / l'idea di quella creatura nemica che lo aspettava giorno e notte divenne per Stefano una segreta ossessione. / // E anche nella lontana città gli capitava di svegliarsi in piena notte con inquietudine. // Egli era al sicuro, // sì, // centinaia di chilometri lo separavano dal colombre. // / Eppure egli sapeva che, / di là dalle montagne, di là dai boschi, di là dalle pianure, / lo squalo era ad aspettarlo. / // / E, / si fosse egli trasferito pure nel più remoto continente, / ancora il colombre si sarebbe

appostato nello specchio di mare più vicino, / con l'inesorabile ostinazione che hanno  
gli strumenti del fato / // (Buzzati, *Il colombre*).

Nel testo (136) l'autore utilizza due Quadri con funzione di creare coerenza logica verso il cotesto sinistro. Il primo caso è dato dal primo Enunciato, aperto da un Quadro riempito dal connettivo *così*, che esplicita la relazione di consecuzione che sussiste tra l'Enunciato e il cotesto di sinistra. Anche il secondo caso presenta un Quadro che opera all'interno della dimensione logico-semanticamente del testo. Infatti, l'ultimo Enunciato del testo riportato è aperto dalla congiunzione *e*, che, trovandosi in posizione incipitaria racchiusa in un'Unità Informativa di sfondo, assume lo statuto di connettivo con la funzione di esplicitare la relazione logica di aggiunta fra gli ultimi due Enunciati.<sup>30</sup>

Per quanto riguarda invece la relazione tra struttura informativa dell'Enunciato e punteggiatura, si osservi l'esempio (137):

(137) // L'anno dopo. // / Una sera si giocava a carte / / sarà stata mezzanotte e mezzo / /  
dalla stanza vicina / – il salotto dove a quell'ora le luci erano spente – / giunse un clac /  
/ suono metallico come di una molla / // (Dino Buzzati, *I topi*).

Il brano riportato dal racconto di Buzzati illustra il modo raffinato e competente in cui l'autore crea gerarchia informativa all'interno dell'Enunciato. Infatti, il secondo Enunciato è caratterizzato dal susseguirsi di Unità Informative di primo piano accostate l'una all'altra senza che vi sia un integratore comune (sintattico o semantico). L'autore in questo caso usa la virgola al posto del punto, la cosiddetta *virgola passepartout* (cfr. 2.1), per creare un'immagine inquietante in cui avverrà la narrazione principale. Ora, è interessante che la terza di queste Unità Informative sia caratterizzata da un'Appendice che caratterizza il referente *la stanza vicina*. Per costruire questa gerarchia testuale, l'autore non ha potuto utilizzare la virgola – già utilizzata per coordinare i Nuclei – racchiudendo così l'Appendice tra le lineette.

Oltre allo sfruttamento delle funzioni testuali delle diverse Unità Informative, la prosa narrativa è caratterizzata soprattutto per l'alternanza tra Enunciati semplici e complessi dal punto di vista della gerarchizzazione informativa. A questo scopo, si osservi l'esempio seguente:

---

<sup>30</sup> Per ulteriori informazioni sulla *e* che apre l'Enunciato, rimandiamo a Mandelli 2011.

(138) // Mi resi conto presto che il silenzio del maestro era il peggior castigo immaginabile. //E1 Perché tutto quello che lui toccava si trasformava in un racconto seducente. //E2 / Il racconto poteva iniziare da un foglio di carta, / e poi passare per l'Amazzonia e la sistole e diastole del cuore. //E3 Tutto era collegato, / tutto aveva senso. / //E4 L'erba, la lana, la pecora, il mio freddo. //E5 Quando il maestro andava verso il mappamondo, / facevamo attenzione come se si illuminasse lo schermo del cinema Rex / //E6 (in M. Rivas, *La lingua delle farfalle*, Milano, Feltrinelli, 2005).

La strutturazione informativa del testo di Rivas è molto dinamica: vi sono Enunciati pluriproposizionali in cui l'informazione è gerarchizzata (come l'ultimo), Enunciati pluriproposizionali in cui l'informazione è sullo stesso piano (come il secondo e il quarto), e ci sono anche Enunciati monoproposizionali (come il primo e il terzo).

Si osservi poi il testo seguente, simile a quello precedente:

(139) // Erano arrivati. // / Al termine s'erano staccati dallo skilift, / lui malamente, / lei accompagnando con la mano l'ancora per tutto il giro. / // Lei si tolse gli sci, li mise ritti, dalla borsetta che portava alla cintola tirò fuori le pelli di foca e le legò sotto gli sci. // / Lui la stava a guardare, / strofinandosi le dita gelate nei guantoni. / // / Poi, / quando lei prese a salire, / le andò dietro. / //  
 // La salita dallo skilift alla cima del colle era dura. //  
 // Il ragazzo con gli occhiali verdi ci dava dentro un po' a spina di pesce, un po' a gradini, un po' arrancando avanti e riscivolando indietro, / tenendosi ai bastoni come uno sciancato alle stampelle. / // E lei era già lassù che lui ormai non la vedeva //  
 (Calvino, *L'avventura di uno sciatore*).

Il brano riportato da un racconto di Italo Calvino illustra lo stesso dinamismo informativo che abbiamo osservato nell'esempio precedente: Enunciati brevi e semplici dal punto di vista informativo che si alternano con Enunciati più complessi e gerarchizzati. In più, è interessante rilevare che vi è un'ulteriore alternanza a livello linguistico: Unità Informative povere dal punto di vista morfo-sintattico si susseguono a Unità Informative pesanti e viceversa.

### 2.3. Le relazioni tematiche tra Enunciati

All'interno della dimensione tematica, la prosa narrativa presenta delle caratteristiche importanti. Innanzitutto, i testi narrativi contengono un ampio paradigma di referenti testuali che fungono da *Macrotopic*, ovvero quei referenti testuali attorno ai quali si sviluppa la narrazione. Essi possono essere sia di primo che di secondo ordine (cfr. 1.3). In più, dal punto di vista anaforico, i testi sono piuttosto complessi: contengono



ampie catene anaforiche che possono anche sovrapporsi, il che richiede un uso variato e competente delle espressioni anaforiche. Infine, si segnala poi anche un uso frequente della catafora, che sembra essere un elemento caratterizzante della prosa narrativa.

In merito al primo aspetto, si consideri il testo seguente, che ha come *Macrotopic* un referente di secondo ordine:

(140) Era bagnato fradicio e coperto di fango e aveva fame freddo ed era lontano 50mila anni-luce da casa. Un sole straniero dava una gelida luce azzurra e la gravità doppia di quella cui era abituato, faceva d'ogni movimento un'agonia di fatica. Ma dopo decine di migliaia d'anni, quest'angolo di guerra non era cambiato. Era comodo per quelli dell'aviazione, con le loro astronavi tirate a lucido e le loro superarmi; ma quando si arriva al dunque, tocca ancora al soldato di terra, alla fanteria, prendere la posizione e tenerla, col sangue, palmo a palmo. Come **questo fottuto pianeta** di una stella mai sentita nominare finché non ce lo avevano mandato. E adesso era suolo sacro perché c'era arrivato anche il nemico. Il nemico, l'unica altra razza intelligente della galassia... crudeli schifosi, ripugnanti mostri.

[...]

Lontano 50mila anni-luce dalla patria, a combattere su un mondo straniero e a chiedersi se ce l'avrebbe mai fatta a riportare a casa la pelle. (Brown, *La sentinella*)

Il testo narrativo scritto da Frederick Brown ha come referente principale un pianeta fittizio della galassia, uno dei tanti luoghi di una guerra del futuro. L'autore introduce il referente testuale tramite espressioni cataforiche, esplicitando il referente solo alla fine del primo capoverso, dopo un'ampia introduzione. La catena cataforica fino a quel momento è complessa in quanto Brown utilizza un ampio paradigma di espressioni diverse: vi sono catafore associative (*un sole straniero*, *la gravità doppia*), soggetti sottointesi, riformulazioni ecc. L'esempio (140) dimostra dunque che nella prosa narrativa i *Macrotopic* non sono soltanto referenti di primo ordine, bensì possono essere dati anche da luoghi o spazi temporali, da azioni, da cose astratte ecc.

Per quanto riguarda poi le relazioni anaforiche, si osservi l'esempio seguente:

(141) In questo quartiere sono nati **Pronto Soccorso** e Beauty Case. Pronto Soccorso è un bel tipetto di sedici anni. Il babbo fa l'estetista di pneumatici, cioè ruba gomme nuove e le vende al posto delle vecchie. La mamma ha una latteria, la latteria più piccola del mondo. Praticamente un frigo. Pronto è stato concepito lì dentro, a dieci gradi sotto zero. Quando è nato invece che nella culla l'hanno messo in forno a sgelare. Fin da piccolo Pronto Soccorso aveva la passione dei motori. Quando il padre lo portava con sé al lavoro, cioè a rubare le gomme, lo posteggiava dentro il cofano della macchina. Così Pronto passò gran parte della giovinezza sdraiato in mezzo ai pistoni, e la meccanica non ebbe più misteri per lui. A sei anni si costruì da solo un triciclo

azionato da un frullatore. Faceva venti chilometri con un litro di frappè: dovette smontarlo quando la mamma si accorse che le fregava il latte.

Allora rubò la prima moto, una Guzzi Imperial Black Mammuth 6700. Per arrivare ai pedali guidava aggrappato sotto al serbatoio, come un koala alla madre: e la Guzzi sembrava il vascello fantasma, perché non si vedeva chi era alla guida.

Subito dopo Pronto costruì la prima moto truccata, la Lambroturbo. Era una comune lambretta ma con alcune modifiche faceva i duecentosessanta. Fu allora che lo chiamammo Pronto Soccorso. (Benni, *La storia di Pronto Soccorso e Beauty Case*)

Il testo riportato da un racconto di Stefano Benni illustra una tipica catena anaforica della prosa narrativa contemporanea, costruita a partire dal referente principale del racconto, in questo caso il protagonista *Pronto Soccorso*. Si notino le diverse riprese anaforiche, che avvengono in base ai criteri presentati nel capitolo precedente (cfr. 1.3.3). Infatti, laddove il referente è facilmente recuperabile per il lettore, l'autore usa un'espressione anaforica linguisticamente e semanticamente povera (soggetto sottointeso, pronomi atono); laddove invece il referente è difficilmente recuperabile – in questo caso per la distanza testuale e per la sovrapposizione con un altro referente – Benni utilizza un'espressione più pesante (ripetizione del nome, abbreviazione del nome, pronomi tonico).

Vi sono poi anche delle catene anaforiche più complesse, perché costruite attorno a referenti di secondo ordine o perché sovrapposti. Si consideri il testo seguente:

(142) Allo skilift c'era la coda. La comitiva dei ragazzi venuti col pullman s'era messa in fila, affiancandosi a sci paralleli, e, a ogni passo avanti che la coda faceva - una lunga coda che invece d'andar dritta, come pure avrebbe potuto, seguiva una casuale linea a zig-zag, un po' in salita un po' in discesa - pesticiando in su oppure scivolando giù di fianco a seconda del punto in cui si trovavano, e subito ripuntellandosi ai bastoncini, spesso andando a gravare del proprio peso i vicini di sotto, o cercando di liberare racchette di bastoncini da sotto a sci dei vicini di sopra, inciampando negli sci andati a mettersi per storto, chinandosi ad aggiustare gli attacchi e arrestando così tutta la fila, togliendosi le giacche a vento o i maglioni o rimettendoseli a seconda se il sole appariva o spariva, ricacciando le filze di capelli sotto il copriorecchi di lana o gli sbuffi delle camicie a scacchi dentro le cinture, cercando i fazzoletti nelle tasche e soffiandosi i nasi rossi e gelati, e per tutte queste operazioni togliendosi e rimettendosi i quantoni che talvolta cadevano nella neve e bisognava con la punta dei bastoncini ripescarli: quest'agitazione di piccoli gesti scomposti percorreva la fila e diventava frenetica al suo culmine, là dove bisognava aprire le cerniere-lampo di tutte le tasche per cercare dove s'erano cacciati i soldi per il biglietto oppure il tesserino e porgerlo all'uomo dello skilift che ci faceva i buchi, e poi rimettersi la roba nelle tasche, e i quantoni, e unire i due bastoncini uno con la punta infilata nella racchetta dell'altro per tenerli con una mano sola, tutto questo superando la piccola salita della piazzola dove bisognava essere

pronti a mettere a posto l'ancora dello skilift sotto il sedere e a lasciarsi trascinare su di strappo. (Calvino, *L'avventura di uno sciatore*)

L'inizio del racconto di Calvino si sviluppa attorno a due referenti di secondo ordine, le cui catene anaforiche si sovrappongono. La prima è costruita attorno al referente *la coda* – intendendo la coda di uno skilift – la seconda, che interrompe la prima, riguarda tutte le azioni tipiche degli sciatori che stanno aspettando il loro turno nella coda davanti allo skilift. È particolarmente interessante e complessa la seconda catena in quanto seguita da due incapsulatori anaforici che si riferiscono all'intera sequenza di azioni elencate: il primo conclude la sequenza, riassumendola semanticamente tramite il sintagma nominale *tutte queste operazioni*; il secondo invece ha la funzione di portare avanti il discorso, riprendendo il referente attraverso la riformulazione *quest'agitazione di piccoli gesti composti*.

Come illustrato dall'esempio (142), nella prosa narrativa riscontriamo spesso anche ampie catene anaforiche costruite attorno a referenti non principali del racconto. Si consideri il testo seguente:

(143) **Duecentocinquantamila lire:** metà alla partenza, metà all'arrivo. Le tenevano, a modo di scapolare, tra la pelle e la camicia. Avevano venduto tutto quello che avevano da vendere, per racimolarle: la casa terragna il mulo l'asino le provviste dell'annata il canterano le coltri. I più furbi avevano fatto ricorso agli usurai, con la segreta intenzione di fregarli; una volta almeno dopo anni che ne subivano angaria: e ne avevano soddisfazione, al pensiero della faccia che avrebbero fatta nell'apprendere la notizia: "Vieni a cercarmi in America, sanguisuga: magari ti ridò i tuoi soldi, ma senza interesse, se ti riesce di trovarmi". Il sogno dell'America traboccava di dollari: non più, il denaro, custodito nel logoro portafogli o nascosto tra la camicia e la pelle, ma cacciato noncuranza nelle tasche dei pantaloni, tirato fuori a manciate come avevano visto fare ai loro parenti, che erano partiti morti di fame, magri e cotti dal sole; e dopo venti o trent'anni tornavano, ma per una breve vacanza, con la faccia piena e rosea che faceva bel contrasto coi capelli candidi (Sciascia, *Il lungo viaggio*).

Il testo di Sciascia illustra un'ampia e complessa catena anforica costruita attorno al referente *il denaro*. In realtà, non si tratta di una tipica catena anaforica, bensì di una costruzione tematica più complessa. In effetti, nella prima parte del brano riportato, l'autore utilizza delle espressioni cataforiche finché il referente testuale non sia rivelato dal sintagma *i dollari*. Dopodiché, l'autore riprende il referente introdotto con un'anafora associativa (*il denaro*) e inizia a costruire una catena anaforica sempre attorno allo stesso referente. Sciascia costruisce dunque due catene anaforiche che partono dallo stesso referente: una cataforica, l'altra anaforica.

Un'ulteriore caratteristica della prosa narrativa contemporanea è la catafora. In questa particolare tipologia testuale, la sua funzione principale consiste nel creare un effetto di *suspense* per chi legge, rivelando il più tardi possibile il referente tematizzato (cfr. Stojmenova 2017: 107-117). Un caso caratteristico è illustrato dall'esempio seguente:

(144) Quando Stefano Roi compì i dodici anni, chiese in regalo a suo padre, capitano di mare e padrone di un bel veliero, che lo portasse con sé a bordo.

[...]

Era una giornata splendida di sole; e il mare tranquillo. Stefano, che non era mai stato sulla nave, girava felice in coperta, ammirando le complicate manovre delle vele. E chiedeva di questo e di quello ai marinai che, sorridendo, gli davano tutte le spiegazioni. Come fu giunto a poppa, il ragazzo si fermò, incuriosito, a osservare una cosa che spuntava a intermittenza in superficie, a distanza di due-trecento metri, in corrispondenza della scia della nave.

Benché il bastimento già volasse, portato da un magnifico vento al giardinetto, quella cosa manteneva sempre la distanza. E, sebbene egli non ne comprendesse la natura, aveva qualcosa di indefinibile, che lo attraeva intensamente.

Il padre, non vedendo Stefano più in giro, dopo averlo chiamato a gran voce invano, scese dalla plancia e andò a cercarlo.

«Stefano, che cosa fai lì impalato?» gli chiese scorgendolo infine a poppa, in piedi, che fissava le onde.

«Papà, vieni qui a vedere.»

Il padre venne e guardò anche lui, nella direzione indicata dal ragazzo, ma non riuscì a vedere niente.

«C'è una cosa scura che spunta ogni tanto dalla scia» disse «e che ci viene dietro.»

«Nonostante i miei quarant'anni» disse il padre «credo di avere ancora una vista buona. Ma non vedo assolutamente niente.»

Poiché il figlio insisteva, andò a prendere il cannocchiale e scrutò la superficie del mare, in corrispondenza della scia. Stefano lo vide impallidire.

«Cos'è? Perché fai quella faccia?»

«Oh, non ti avessi ascoltato» esclamò il capitano. «Io adesso temo per te. Quella cosa che tu vedi spuntare dalle acque e che ci segue, non è una cosa. Quello è un colombre. È il pesce che i marinai sopra tutti temono, in ogni mare del mondo. È uno squalo tremendo e misterioso, più astuto dell'uomo [...]» (Buzzati, *Il colombre*).

Il racconto di Dino Buzzati contiene una catena cataforica che attraversa l'intero testo e il cui referente viene rivelato solo alla fine. In questo caso si tratta di una specie di mostro immaginario che persegue e determina la vita del protagonista. Dal contesto riusciamo a capire che si deve trattare di una specie di animale grande e pericoloso che vive nell'oceano, simile a uno squalo. Per quanto riguarda la catena anaforica, essa è costruita attorno all'espressione generale *una cosa*. L'autore, in seguito, o la ripete o la sostituisce con un soggetto sottointeso. È interessante notare, infine, che

la soluzione della catena è molto ampia, simile a una voce d'enciclopedia. Sembra proprio che l'autore risarcisca il lettore della lunga attesa.

#### 2.4. Le relazioni logiche e composizionali tra Enunciati

All'interno delle relazioni logico-composizionali tra Enunciati, la prosa narrativa contemporanea si caratterizza in particolare per la sua complessità, che si manifesta a livelli diversi: per quanto riguarda gli eventi della narrazione, il loro ordine cronologico è spesso manipolato da anacronie raffinate introdotte nei testi; a livello delle relazioni logiche, gli autori sospendono per un attimo la narrazione per inserire nel testo commenti propri che non contribuiscono alla costruzione del mondo narrato. Infine, a livello di composizione testuale, la complessità del testo narrativo si manifesta da un lato attraverso una cosciente e fine distinzione tra primo piano e sfondo narrativo, e dall'altro tramite una raffinata e complessa alternanza tra sequenze narrative e descrittive.

Per quanto riguarda il primo aspetto, si osservi il seguente estratto da un racconto di Dino Buzzati:

(145) Che ne è degli amici Corio? Che sta accadendo nella loro vecchia villa di campagna, detta la Doganella? Da tempo memorabile ogni estate mi invitavano per qualche settimana. Quest'anno per la prima volta no. Giovanni mi ha scritto poche righe per scusarsi. Una lettera curiosa, che allude in forma vaga a difficoltà o a dispiaceri familiari; e che non spiega niente.  
Quanti giorni lieti ho vissuto in casa loro, nella solitudine dei boschi. Dai vecchi ricordi oggi per la prima volta affiorano dei piccoli fatti che allora mi parvero banali o indifferenti. E all'improvviso si rivelano.  
Per esempio, da un'estate lontanissima, parecchio prima della guerra – era la seconda volta che andavo ospite dei Corio – torna a me la seguente scena: [...]  
L'anno dopo. Una sera si giocava a carte [...]  
Passa un anno. Appena entro nella villa, noto due gatti magnifici [...]  
Passa un altro anno e come io arrivo in villa per le mie solite vacanze, ecco che ricompaiono i due gatti. [...]  
Così per anni. Finché l'estate scorsa aspettai invano che sopra la mia camera si scatenasse il solito tumulto. [...]  
E adesso? Perché Giovanni ha scritto di non poter più invitarmi? Cosa è successo? Avrei la tentazione di fargli una visita, pochi minuti basterebbero, tanto per sapere. Ma confesso che non ne ho il coraggio. (Buzzati, *I topi*).

Il testo mostra bene come la narrazione avvenga su due piani temporali diversi: da una parte, l'inizio (i primi due paragrafi) e la fine (l'ultimo paragrafo) del testo

contengono un monologo interiore narrato nel presente del mondo fittizio; tutta la parte centrale invece è occupata da un'ampia analepsi che racconta le esperienze annuali del protagonista vissute in una villa di campagna. In più, tale anacronia è strutturata al suo interno da cinque ellissi temporali, che limitano la narrazione agli eventi che il protagonista ha trascorso dai suoi amici. L'analepsi è dunque strutturata in modo tale da trasportare il lettore prima in un passato piuttosto lontano e riaccompagnarlo poi, a passi sempre più veloci (difatti, l'ultima ellissi non corrisponde più a un salto temporale di un anno, bensì a un salto di vari anni), al presente della narrazione.

L'inserire nell'ordine degli eventi delle anacronie è una tecnica frequentemente utilizzata dagli autori dei testi che abbiamo considerati. Tuttavia, non tutte le anacronie sono così estese e raffinate come quelle illustrate dall'esempio (145); vi sono altre che occupano lo spazio di un capoverso o un solo Enunciato, come nel seguente inizio di racconto di Italo Calvino:

- (146) Giovannino e Serenella camminavano per la strada ferrata. Giù c'era un mare tutto squame azzurro cupo azzurro chiaro; su, un cielo appena venato di nuvole bianche. I binari erano lucenti e caldi che scottavano. Sulla strada ferrata si camminava bene e si potevano fare tanti giochi: stare in equilibrio lui su un binario e lei sull'altro [...] Giovannino e Serenella erano stati a caccia di granchi e adesso avevano deciso di esplorare la strada ferrata fin dentro la galleria. Giocare con Serenella era bello perché non faceva come tutte le altre bambine che hanno sempre paura e si mettono a piangere a ogni dispetto: quando Giovannino diceva: - Andiamo là, - Serenella lo seguiva sempre senza discutere.  
Deng! Sussultarono e guardarono in alto. Era il disco di uno scambio ch'era scattato in cima a un palo. (Calvino, *Il giardino incantato*)

La narrazione inizia con un'immagine iniziale dei due protagonisti, compresa la descrizione dello scenario in cui si svolgerà la narrazione. Segue poi una breve analepsi – segnalata a livello morfologico dall'uso del trapassato prossimo – che sembra aver la funzione di spiegare (o giustificare) l'inizio del racconto *in medias res*. Per quanto riguarda invece il secondo aspetto, l'introduzione nel testo di commenti da parte dell'autore, si osservi ancora l'esempio precedente, che riproponiamo qui di seguito con un'altra sottolineatura:

- (147) Giovannino e Serenella camminavano per la strada ferrata. Giù c'era un mare tutto squame azzurro cupo azzurro chiaro; su, un cielo appena venato di nuvole bianche. I binari erano lucenti e caldi che scottavano. Sulla strada ferrata si camminava bene e si potevano fare tanti giochi: stare in equilibrio lui su un binario e lei sull'altro [...]

Giovannino e Serenella erano stati a caccia di granchi e adesso avevano deciso di esplorare la strada ferrata fin dentro la galleria. Giocare con Serenella era bello perché non faceva come tutte le altre bambine che hanno sempre paura e si mettono a piangere a ogni dispetto: quando Giovannino diceva: - Andiamo là, - Serenella lo seguiva sempre senza discutere.

Deng! Sussultarono e guardarono in alto. Era il disco di uno scambio ch'era scattato in cima a un palo. (Calvino, *Il giardino incantato*)

Tra l'analessi e l'inizio della propria narrazione, segnalata da un'espressione onomatopeica (*Deng!*) e dall'uso del passato remoto (*Sussultarono e guardarono in alto*), vi è una sequenza di Enunciati che sembra staccarsi dal mondo narrato per introdurre un giudizio di valore da parte dello scrittore (che sembra adottare la visione di un ragazzo dell'età di Giovannino) sulla protagonista Sentinella. A livello lessicale ciò si manifesta tramite l'aggettivo soggettivo *bello*, la comparazione *non faceva come tutte le altre bambine* o anche l'affermazione dispregiativa *mettersi a piangere a ogni dispetto*. È importante aggiungere poi che questa sequenza di Enunciati ha una strutturazione logica interna, che la rende più complessa: il primo Enunciato, che esprime un giudizio personale sulla protagonista, intrattiene con gli Enunciati seguenti una relazione logica di esemplificazione, in quanto essi esemplificano quanto asserito dal primo Enunciato.

Si consideri poi il testo (148), molto simile all'esempio (147):

(148) // Due camionisti facevano a codate con i rimorchi in mezzo allo svincolo dell'autostrada. //E1 I vecchi del quartiere erano usciti con biciclette anteguerra e guidavano chi senza mani, chi con un piede sul manubrio, chi in gruppi piramidali di cinque: //E2 sembrava il carosello dei carabinieri. //E3 Completavano il quadro una vecchietta che guidava una mietirebbia e sei gemelli su una bicicletta senza freni. //E4 (Stefano Benni, *La storia di Pronto Soccorso e Beauty Case*)

Anche qui il narratore, dopo il secondo Enunciato, abbandona la narrazione "obiettiva" per esprimere un giudizio di valore attraverso un'espressione metaforica. È interessante notare che analogamente all'esempio (147) l'Enunciato che contiene il commento intrattiene con il cotesto precedente una relazione di specificazione, segnalata tra l'altro dai due punti.

Altri due esempi che illustrano la frequente introduzione di commenti da parte dell'autore nella prosa narrativa contemporanea li troviamo in un racconto di Dino Buzzati, intitolato *Il colombre*. Si osservi dapprima il testo seguente:

(149) Intanto il padre venne a morire per malattia, il suo magnifico veliero fu dalla vedova venduto e il figlio si trovò ad essere erede di una discreta fortuna. Il lavoro, le amicizie, gli svaghi, i primi amori: Stefano si era ormai fatto la sua vita, ciononostante il suo pensiero del colombre lo assillava come un funesto e insieme affascinante miraggio; e, passando i giorni, anziché svanire, sembrava farsi più insistente.  
Grandi sono le soddisfazioni di una vita laboriosa, agitata e tranquilla, ma ancora più grande è l'attrazione dell'abisso. Aveva appena ventidue anni Stefano, quando, salutati gli amici della città e licenziatosi dall'impiego, tornò alla città natale e comunicò alla mamma la ferma intenzione di seguire il mestiere paterno. (Buzzati, *Il colombre*)

L'Enunciato sottolineato interrompe qui il mondo narrato, esprimendo un'affermazione generica, ovvero una specie di saggezza universale, che a prima vista sembra essere slegata dal mondo narrato: l'Enunciato non intrattiene nessuna relazione con il suo cotesto, né tematica né logica, il che si manifesta anche sulla superficie linguistica. Tuttavia, il commento ha la funzione, anche se implicita, di introdurre il finale del racconto. Infatti, il protagonista del racconto, nonostante trascorresse una vita felice e tranquilla lontana dal suo luogo di nascita, dopo la morte del padre decide di tornarci attirato dalla curiosità di svolgere il pericoloso mestiere paterno.

Si osservi poi la parte finale dello stesso racconto, che si chiude con un commento particolare:

(150) «Addio pover'uomo» rispose il colombre. E sprofondò nelle acque nere per sempre. Due mesi dopo, spinto dalla risacca, un barchino approdò a una dirupata scogliera. Fu avvisato da alcuni pescatori che, incuriositi, si avvicinarono. Sul barchino, ancora seduto, stava un bianco scheletro: e fra le ossicinedelle dita stringeva un piccolo sasso rotondo.  
Il colombre è un pesce di grandi dimensioni, spaventoso a vedersi, estremamente raro. A seconda dei mari, e delle genti che ne abitano le rive, viene anche chiamato kolomber, hahloubra, kalonga, kalu-balu, chalung-gra. I naturalisti stranamente lo ignorano. Qualcuno perfino sostiene che non esiste. (Buzzati, *Il colombre*)

Simile all'esempio precedente, anche in questo caso l'autore si stacca dal mondo narrato inserendo una sequenza di Enunciati che intrattengono una relazione di commento con tutta la narrazione precedente: si tratta qui di un commento di tipo generico, che ricorda la voce di un dizionario. A rafforzare questa interpretazione vi è anche un'analisi di Maria-Elisabeth Conte, che sostiene che il referente *il colombre* del paragrafo finale non intrattiene nessuna relazione tematica con la prima ricorrenza dello stesso referente:



Considero qui solo le due ricorrenze del sintagma nominale 'il colombre'. [...] La prima ricorrenza [...] fa parte d'una lunga catena anaforica che si snoda lungo tutto il racconto. Ogni membro di questa catena ha come referente quel particolare colombre che è il protagonista del racconto.

La seconda ricorrenza del sintagma nominale 'il colombre' non fa più parte della catena anaforica. L'inizio dell'ultimo paragrafo coincide con una discontinuità referenziale. Avviene qui uno slittamento dal riferimento ad un individuo specifico al riferimento a tutta una classe. Nel co-testo dell'ultimo paragrafo, il riferimento di 'il colombre' è, infatti, un riferimento generico (Conte 1999: 103).

Conte aggiunge poi che a sostenere tale ipotesi vi è anche il fatto che tra la narrazione precedente all'ultimo paragrafo e l'ultimo paragrafo stesso vi è un cambiamento del tempo verbale: «avviene un passaggio dai tempi del passato al tempo presente, che è qui un presente generico» (*ibidem*).

Passando infine alle relazioni di composizione testuale, si osservi il seguente esempio, che illustra sia l'alternanza tra primo piano e sfondo narrativo sia quella tra narrazione e descrizione:

(151) Allora rubò la prima moto, una Guzzi Imperial Black Mammuth 6700. Per arrivare ai pedali guidava aggrappato sotto al serbatoio, come un koala alla madre: e la Guzzi sembrava il vascello fantasma, perché non si vedeva chi era alla guida.

Subito dopo, Pronto costruì la prima moto truccata, la Lambroturbo. Era una comune lambretta ma con alcune modifiche faceva i duecentosessanta. Fu allora che lo chiamarono Pronto Soccorso. In un anno si imbestì col motorino duecentoquindici volte, sempre in modi diversi. Andava su una ruota sola e la forava, sbandava in curva, in rettilineo, sulla ghiaia e sul bagnato, cadeva da fermo, perforava i funerali, volava giù dai ponti, segava gli alberi. Ormai in ospedale i medici erano così abituati a vederlo che se mancava di presentarsi una settimana telefonavano a casa per avere notizie. (Benni, La storia di Pronto Soccorso e Beauty Case)

Il testo proposto inizia con un Enunciato narrativo seguito da due Enunciati di tipo descrittivo. La narrazione nel primo Enunciato si manifesta tramite l'uso del passato remoto, la descrizione negli Enunciati seguenti dall'uso dell'imperfetto. Ora, per quanto riguarda i due Enunciati descrittivi, dal punto di vista della composizione del testo ci troviamo di fronte a due casi diversi: il primo è un Enunciato sullo sfondo narrativo in quanto descrive una circostanza secondaria della narrazione, ovvero il modo in cui il ragazzo guida la moto rubata; il secondo Enunciato invece – introdotto tra l'altro dai due punti, che in questo caso segnalano il movimento logico-composizionale forte – è una descrizione vera e propria in quanto non si lega direttamente alla narrazione (o all'azione), fornendoci un'ulteriore immagine della moto. Anche nel secondo paragrafo del testo proposto si può osservare la continua

alternanza tra narrazione in primo piano, sfondo narrativo e descrizione. Dopo l'Enunciato narrativo che racconta l'atto di truccare la moto, segue un Enunciato che descrive gli esiti di tale trucco. Si tratta dunque anche in questo caso di una narrazione sullo sfondo. Lo stesso accade subito dopo il prossimo Enunciato narrativo, dove l'Enunciato seguente descrive i modi in cui il protagonista causa i vari incidenti con la sua moto. Tuttavia, ciò non vale per l'ultimo Enunciato, a sua volta descrittivo in quanto non si collega direttamente alla narrazione primaria, dandoci invece un'ulteriore immagine delle frequenti visite in ospedale del protagonista, dovute ai numerosi incidenti.

Si osservi poi il seguente brano tratto da un racconto di Leonardo Sciascia, che illustra ancora sia il passaggio dal primo piano allo sfondo narrativo sia l'alternanza tra testo narrativo e descrittivo:

(152) Il viaggio durò meno del previsto: undici notti, quella della partenza compresa. E contavano le notti invece che i giorni, poiché le notti erano di atroce promiscuità, soffocanti. Si sentivano immersi nell'odore di pesce di nafta e di vomito come in un liquido caldo nero bitume. Ne grondavano all'alba, stremati, quando salivano ad abbeverarsi di luce e di vento. [...]

Ma all'undicesima notte il signor Melfa li chiamò in coperta: e credettero dapprima che fitte costellazioni fossero scese a mare come greggi; ed erano invece paesi, paesi della ricca America che come gioielli brillavano nella notte. E la notte stessa era un incanto: serena e dolce, una mezza luna che trascorreva tra una trasparente fauna di nuvole, una brezza che dislagava i polmoni.

- Ecco l'America - disse il signor Melfa. (Sciascia, *Il lungo viaggio*)

Si osserva da subito che il testo contiene relativamente poca narrazione. In effetti, Sciascia alterna brevi passaggi narrativi (uno o due Enunciati) a sequenze descrittive più ampie, rendendo così il testo più complesso e gerarchizzato. È interessante osservare come il primo Enunciato descrittivo sia in realtà una narrazione sullo sfondo, mentre gli Enunciati seguenti si staccano dalla narrazione primaria per descrivere altri aspetti del mondo narrato, come la notte.

Si consideri poi ancora il testo seguente, questa volta tratto da un racconto di Italo Calvino, in cui vi è un forte scambio tra unità testuali narrativi e descrittivi:

(153) Deng! Sussultarono e guardarono in alto. Era il disco di uno scambio ch'era scattato in cima a un palo. Sembrava una cicogna di ferro che avesse chiuso tutt'a un tratto il becco. Rimasero un po' a naso in su a guardare: che peccato non aver visto! Ormai non lo faceva più.

- Sta per venire un treno, - disse Giovannino.

Serenella non si mosse dal binario. – Da dove? chiese.

Giovannino si guardò intorno, con aria d'intendersene. Indicò il buco nero della galleria che appariva ora limpido ora sfocato, attraverso il tremito del vapore invisibile che si levava dalle pietre delle strade.

- Di lì, - disse. **Sembrava già di sentirne lo sbuffo incupito dalla galleria e vederselo tutt'a un tratto addosso, scalpitante fumo e fuoco, con le ruote che mangiavano i binari senza pietà.** (Calvino, *Il giardino incantato*)

Calvino alterna costantemente Enunciati narrativi con Enunciati descrittivi (sia narrazioni sullo sfondo sia descrizioni vere e proprie). È interessante osservare che anche in questo caso la parte narrativa non domina affatto il testo. La parte descrittiva sembra occupare almeno uno spazio equivalente a quello occupato dalla narrazione principale. C'è dunque una chiara gerarchia tra il racconto principale e gli elementi descrittivi, il che rende il testo strutturato e complesso. Tale complessità viene poi sostenuta da un ulteriore movimento logico presente nel testo: dopo il secondo Enunciatato narrativo Calvino inserisce un metacommento con la funzione di sostituire il narratore onnisciente con la voce infantile e più soggettiva del protagonista del racconto.

Si osservi infine un caso particolare in cui lo scrittore Stefano Benni non alterna narrazione e descrizione, bensì la narrazione omodiegetica con quella autodiegetica:

(154) Vi è mai capitato di sentirvi vecchi mille anni, avendo già visto e vissuto tutto ciò che è possibile su questa terra, e immaginare tutti uguali in fila i giorni che verranno, copie sbadite di un unico giorno consumato e logoro?

Vi è capitato? Beh, certo non pretendo di essere la sola. Ma io ho dodici anni. Non è un po' presto?

Così pensava Priscilla Mapple all'ultima ora nel banco penultimo della classe seconda C, mentre il professore cercava invano di riscaldare l'uditorio con il racconto della costruzione delle piramidi egizie.

Tanta fatica, pensò Priscilla, per lasciare un segno. Bastava che mettessero delle grandi pietre alla rinfusa e ci avremmo pensato noi posteri a sostenere che erano le rovine di un tempo colossale, mirabile prodigio di architettura ahimé perduto.

Noi posteri! Priscilla guardò la sua classe sconsolata. Nessuno lì dentro avrebbe sfidato i secoli, a malapena qualcuno avrebbe lasciato traccia di sé in un Rotary. (Benni, *Priscilla Mapple e il delitto della II C*)

Si tratta di un gioco letterario che avviene a livello enunciativo, nel senso che lo scrittore alterna due voci all'interno del racconto: la voce oggettiva del narratore o della narratrice in terza persona e la voce soggettiva dell'io narrante, ovvero della protagonista Priscilla Mapple. Questi cambi di voce avvengono linguisticamente a diversi livelli, in particolare però a livello lessicale (lessico espressivo e colloquiale) e

a livello sintattico (atti illocutivi diversi, frasi nominali). In conclusione, anche un gioco letterario di questo tipo rende il testo narrativo più complesso e strutturato.

## **CAPITOLO TERZO. La testualità nella scrittura narrativa degli allievi delle scuole medie ticinesi**

Il terzo capitolo della nostra ricerca è quello principale, in cui ci soffermiamo sulle caratteristiche testuali degli allievi delle scuole medie. Come abbiamo anticipato già nell'introduzione a questo lavoro, ci concentriamo su quattro fenomeni testuali che a partire da una pre-analisi si sono rivelati come quelli che rappresentano maggiormente gli aspetti testuali più caratterizzanti della scrittura narrativa degli apprendenti. Essi sono: la segmentazione del testo, la gerarchizzazione dell'informazione all'interno dell'Enunciato, le relazioni anaforiche e le relazioni logiche e composizionali tra Enunciati. Per l'analisi di questi fenomeni applichiamo gli strumenti elaborati e presentati nel secondo capitolo di questa tesi. Per ognuno dei fenomeni, ci soffermiamo dapprima sempre sulla scrittura degli allievi di seconda media, passando poi a quella degli allievi di quarta.

Prima di passare al primo fenomeno testuale, occorre fare una premessa importante che riguarda la distinzione tra la scrittura di allievi delle seconde medie e la scrittura di allievi delle quarte. Anticipiamo che le due fasce d'età non rappresentano scritture omogenee dal punto di vista della costruzione del testo. Tra i vari allievi di ognuno dei due livelli scolastici si nota una gamma di competenze di scrittura diverse. Di conseguenza, non è raro incontrare un'allieva di seconda che scriva meglio di un'allieva di quarta, oppure un allievo di quarta che scriva peggio di uno di seconda. Ovviamente, ciò rende difficile il confronto tra le due fasce d'età, permettendoci di esprimere soltanto delle considerazioni qualitative in termini di tendenze. Nonostante ciò, all'interno di questo continuum del processo di acquisizione della scrittura si riescono ad individuare due nuclei di testi piuttosto omogenei, che presentano ciascuno delle caratteristiche testuali molto simili e che dunque ci permettono di parlare di due stadi di acquisizione diversi. Nei sottocapitoli seguenti riportiamo dunque principalmente esempi tratti da questi due nuclei principali, inserendo però qua e là testi che rappresentano delle eccezioni.

## 1. La segmentazione del testo

Alla luce della bibliografia considerata (cfr. II, 1.1.1.) e delle analisi svolte su diverse varietà di italiano contemporaneo, e in particolare sulla narrativa contemporanea (cfr. II, 2.1), si può osservare che, (i) i confini di Enunciato tendono a essere marcati da un segno interpuntivo forte, e (ii) che i casi in cui c'è un'interpunzione debole – in particolare la virgola – sono pochi, distanziati gli uni dagli altri e caratterizzati da altri fenomeni che mostrano chiaramente la presenza di un confine di Enunciato. Data questa regolarità interpuntiva, ci aspettiamo dunque che quando, come nei casi visti sopra, dietro un'apparente coordinazione si nasconde un confine di Enunciato, ci sia un segno di punteggiatura forte. Ora, ciò non accade nel corpus di elaborati scolastici analizzati, dove l'articolazione in Enunciati nella maggior parte dei casi non è marcata da un dispositivo linguistico adeguato, il che mostra l'incapacità degli allievi di controllare linguisticamente la segmentazione del testo nelle sue unità costitutive e dunque di costruire un testo semanticamente coerente.

In seguito ci soffermiamo dapprima sulla situazione degli allievi delle seconde medie, passando poi ai testi degli allievi delle quarte.

### 1.1. La segmentazione nei testi di seconda media

I casi problematici di segmentazione del testo in Enunciati che riscontriamo nella scrittura degli allievi delle seconde medie evidenziano tendenze chiare. Infatti, le false coordinazioni si manifestano principalmente tramite i seguenti due sintomi linguistici: (i) tra i due Enunciati apparentemente coordinati si produce un cambiamento della tipologia testuale, (ii) tra i due Enunciati apparentemente coordinati vi è una relazione di composizione testuale gerarchizzante. Sono invece molto rari i casi in cui la falsa coordinazione si manifesta linguisticamente attraverso un cambiamento illocutivo o un cambiamento del tipo di discorso.

#### 1.1.1. Cambiamento del tipo di testo

Il primo tipo di confine di Enunciato problematico nei testi degli allievi di seconda media si manifesta tramite un cambiamento della tipologia testuale, che si produce nel passaggio dal primo Enunciato coordinato (falsamente) al secondo. Eccetto

alcuni casi isolati, tale cambiamento si produce sempre tra il tipo di testo narrativo e quello descrittivo. Si osservi il testo seguente:

(155) // E in quel momento ha scoperto di che sorpresa stavo parlando io. // L'acqua era troppo bassa in quel punto per tuffarsi da quell'altezza, // infatti, erano passati alcuni secondi dall'impatto con l'acqua e l'uomo non era ancora ritornato in superficie. //

(SMBS2117)<sup>31</sup>

La seconda e la terza proposizione dell'esempio sono coordinate da una virgola. Nonostante ciò, in realtà si tratta di due Enunciati autonomi, il che è segnalato sulla superficie linguistica dal cambiamento del tipo di testo descrittivo al tipo di testo narrativo. Questo cambiamento si manifesta contemporaneamente attraverso la morfologia verbale: nel secondo Enunciato i verbi sono imperfettivi, nel terzo sono perfettivi. A sostenere questa analisi vi sono poi due altri sintomi linguistici: da un lato vi è l'esistenza di una relazione logica gerarchizzante (di consecuzione, segnalata dal connettivo *infatti*), dall'altro lato vi è un cambiamento della strutturazione informativa della frase (dalla struttura SVO si passa a una struttura presentativa). La coordinazione delle due proposizioni non è dunque motivata testualmente. Per restituire adeguatamente l'architettura del testo, l'allievo qui avrebbe dovuto utilizzare un segno interpuntivo forte, ad esempio il punto oppure il punto e virgola.

Si osservi poi l'esempio seguente, simile a quello precedente:

(156) // Appena entrato vidi subito la pallina, // era sotto una porta, // mentre mi avvicinavo l'amico che era venuto con me fece il grido d'allarme, ma ormai era troppo tardi. //

(SMMN2107)

Anche in questo caso, l'allievo passa da una tipologia testuale all'altra senza segnalare tale cambiamento tramite un confine di Enunciato: tra le prime due proposizioni falsamente coordinate vi è un passaggio dal tipo di testo narrativo a quello descrittivo; nell'ultima proposizione l'allievo torna al testo narrativo. L'uso della virgola qui non è adeguata per restituire adeguatamente l'architettura testuale progettata dall'allievo. Infatti, i due confini prima e dopo l'Enunciato descrittivo andavano segnalati con un segno interpuntivo più forte: per esempio, al posto della

---

<sup>31</sup> Le sigle ufficiali utilizzate nel corpus *Tlscrivo* si riferiscono al tipo di scuola (SM = scuola media), al luogo geografico della scuola (BS = Biasca), all'anno scolastico del rispettivo tipo di scuola e alla classe (21 = secondo anno, prima classe), e infine all'allievo di una determinata classe (17 = allievo numero 17).

prima virgola l'allievo avrebbe potuto scegliere i due punti, nel secondo caso avrebbe potuto optare per il punto fermo.

Nei testi degli allievi di seconda media vi sono poi anche numerosi casi in cui due Enunciati autonomi non sono separati da nessun segno di punteggiatura. Si osservi dapprima il testo seguente, in cui gli ultimi due Enunciati sono collegati dalla congiunzione *e*:

(157) // Subito, un bagnino si è tuffato in acqua per andare a salvare l'uomo sotto gli occhi sbalorditi di chi guardava l'insolito spettacolo. //  
Fortunatamente il bagnino è riuscito a tirare l'uomo fuori dal mare // e con grande sollievo l'uomo stava discretamente bene. // (SMBS2117)

Il passaggio da un tipo di testo narrativo a un tipo di testo descrittivo (segnalato dalla morfologia verbale) che si produce tra le ultime due proposizioni dell'esempio ci indica nuovamente che in realtà ci troviamo di fronte a due Enunciati autonomi. Ovviamente la presenza della congiunzione *e* rende più discutibile la nostra interpretazione. Tuttavia, a sostegno della nostra analisi vi è il fatto che l'allievo nel secondo Enunciato coordinato ripeta l'atteggiamento proposizionale (*e con grande sollievo*) già espresso nell'Enunciato precedente (*fortunatamente*), segnale questo di autonomia illocutiva. Infine vi è anche la presenza di un'espressione anaforica lessicale (*l'uomo*), il che ci porta a interpretare le due frasi come Enunciati autonomi. Secondo la nostra concezione, in questo caso sarebbe stato preferibile sostituire la congiunzione *e* con un segno interpuntivo più forte o inserire almeno una virgola prima della congiunzione, in modo da segnalare esplicitamente il confine dell'unità testuale.

Si osservi infine il testo seguente, in cui non vi è né un segno interpuntivo né una congiunzione a segnalare l'apparente coordinazione tra i due Enunciati:

(158) // Il cammino é stato molto faticoso // era talmente lungo che sembrava non passare mai // ci siamo fermati di nuovo non ce la facevamo più a camminare. (SMBB2109)

Tra le ultime due frasi non vi è nessun aspetto che giustifichi la coordinazione. Infatti, vi è un netto cambiamento dalla tipologia testuale descrittiva a quella narrativa, segnalata anche dal cambiamento della morfologia verbale. L'allievo qui avrebbe dovuto segnalare il confine di Enunciato con un segno interpuntivo forte. Interessante è anche l'assenza di un segno d'interpunzione tra le prime due proposizioni,



entrambe descrittive. Anche qui ci sembra che l'allievo abbia costruito due atti illocutivi autonomi, il cui confine andava segnalato almeno da una virgola, ma idealmente da un segno interpuntivo forte.

#### 1.1.2. Presenza di una relazione di composizione testuale

Il secondo tipo di confine di Enunciato problematico nei testi degli allievi di seconda media si manifesta tramite l'esistenza, fra i due Enunciati apparentemente coordinati, di una relazione logica di composizione testuale. Nella maggior parte dei casi si tratta della relazione di aggiunta (cfr. II, 1.4.2), che a livello denotativo risulta essere una relazione logica di tempo. Si osservi l'esempio seguente:

(159) // Mio nonno ci propose di entrare in casa e guardare un film, // dopo qualche minuto di consultazione, eravamo in casa. // (SMMR2111)

Tra le due proposizioni separate dalla virgola vi è una relazione temporale, in quanto la seconda proposizione evoca un evento che sussegue l'evento evocato dalla proposizione precedente (segnalata dall'espressione avverbiale di tempo *dopo qualche minuto*). Si tratta di una relazione logica che può darsi perfettamente tra due frasi coordinate. Tuttavia, in questo caso ci troviamo di fronte a due Enunciati autonomi, in quanto non vi è nessun aspetto linguistico né semantico che giustifichi la coordinazione. Tra le due frasi separate dalla virgola vi è dunque l'esistenza di una relazione di composizione testuale di aggiunta, la quale raggruppa, a livello della strutturazione del testo, due Enunciati che svolgono la stessa funzione logica rispetto al cotesto. Per restituire adeguatamente l'architettura testuale, l'allievo qui avrebbe dovuto utilizzare un segno interpuntivo più forte.

Un caso simile è dato dall'esempio (160):

(160) // Poi abbiamo deciso di uscire a giocare e siamo andati all'asilo, // siamo saliti sul tetto dell'edificio e abbiamo fatto gli sciocchi, // poi era arrivato il sindaco di Pivera e ci aveva visti, // quindi siamo scesi e siamo scappati via. (SMCM2107)

In questo caso l'allievo coordina quattro eventi tramite la virgola. Si tratta di eventi che sono collegati fra loro dalla relazione logica di tempo. In effetti, essi sono organizzati in modo cronologico, il che è segnalato in tre casi da un'espressione linguistica temporale (*poi, poi, quindi*). Data la mancanza di criteri che giustifichino

una vera coordinazione, è tuttavia facilmente riconoscibile che si tratta di atti illocutivi autonomi che collaborano al progredire della narrazione. Analogamente all'esempio precedente, anche in questo caso l'allievo avrebbe dunque dovuto segnalare i confini di Enunciato con un segno interpuntivo più forte.

Vi sono poi, seppure molto meno frequenti, anche dei casi più complessi, in cui la relazione logica tra i due Enunciati apparentemente coordinati non è di aggiunta, ma di un altro tipo, per esempio di consecuzione, come mostra l'esempio seguente:

(161) // Marta in una calda giornata d'estate, di pomeriggio, purtroppo aveva una prova di storia demografica romana molto difficile, // allora decise di mettere tutte le soluzioni nell'ipod. // (SMPR2111)

La relazione di consecuzione (in questo caso segnalata dal connettivo *allora*) ci segnala che in realtà ci troviamo di fronte a due atti illocutivi autonomi, il cui confine andava segnalato da un segno di punteggiatura forte.

La relazione di composizione testuale può anche essere di specificazione, come mostra il testo seguente:

(162) // Perché tutte le volte che so che ho fallito mi sento in questa maniera ma dopo quel giorno in quel ospedale ho capito una cosa, // vedendo quei poveri anziani così ammalati incluso mia nonna mi sono detto questo sì che è essere sfortunati, non solo una brutta nota a scuola. // (SMAG2107)

La relazione logica di specificazione in questo caso è segnalata linguisticamente dall'espressione cataforica *una cosa*, che viene esplicitata nell'Enunciato seguente, separato dal primo solo tramite la virgola. In realtà, la virgola in questo caso è troppo debole per restituire l'architettura del testo proiettata dalla relazione di specificazione. L'allieva qui avrebbe dovuto segnalare il confine di Enunciato con un segno più forte, per esempio con i due punti.

Analogamente a quanto osservato nel capoverso precedente, anche per le false coordinazioni segnalate dall'esistenza di una relazione logica di composizione testuale si riscontrano numerosi casi in cui tra due Enunciati autonomi non vi è addirittura nessun segno interpuntivo, come illustra il testo seguente:

(163) // Giacomo era venuto vicino al campetto ad insultarci // allora io e Paolo lo abbiamo insultato ancora di più. // (SMAG2102)

Tra le due frasi apparentemente coordinate vi è una relazione temporale che collega le due proposizioni a livello denotativo. Tuttavia, data la mancanza di un elemento comune che giustifichi la coordinazione, ci troviamo di fronte a due Enunciati autonomi, il cui confine non è stato segnalato in modo adeguato da parte dell'allievo.

## 1.2. La segmentazione nei testi di quarta media

Simile ai casi osservati nella scrittura degli allievi di seconda media, le problematiche di segmentazione del testo degli allievi di quarta media evidenziano tendenze chiare. Infatti, anche nella scrittura degli allievi più grandi, le false coordinazioni si manifestano principalmente tramite gli stessi due sintomi linguistici: il cambiamento della tipologia testuale e la presenza di una relazione di composizione testuale gerarchizzante. Tuttavia, all'interno delle due tipologie, si possono osservare delle differenze, su cui ci soffermeremo nei prossimi sottocapitoli. In più, aumenta la presenza degli altri sintomi linguistici: il cambiamento illocutivo e il cambiamento del tipo di discorso.

### 1.2.1. Cambiamento del tipo di testo

Nei casi in cui la falsa coordinazione si manifesta linguisticamente tramite il cambiamento del tipo di testo, il passaggio dalla tipologia descrittiva a quella narrativa rimane il caso più frequente. Si osservi l'esempio (164), in cui, nonostante l'esistenza di due Enunciati, si riscontra soltanto un segno interpuntivo debole:

(164) // Mi svegliai, guardai fuori dalla finestra, // era una bellissima giornata, non si intravedeva neanche una nuvola. // (SMVG4105)

Tra i due costituenti apparentemente coordinati si produce un netto cambiamento del tipo di testo: le prime due proposizioni sono costruite attorno a due verbi d'azione al passato remoto (*mi svegliai, guardai*), le ultime due sono invece costruite attorno a due verbi di stato all'imperfetto (*era, si intravedeva*). La virgola qui entra in conflitto con la virgola seguente, che separa due unità testuali descrittive, che svolgono entrambe la funzione di specificare quanto affermato nel primo Enunciato. Per

rendere esplicita l'architettura del testo, l'allievo in questo caso avrebbe dovuto segnalare il confine di Enunciato con un segno interpuntivo più forte.

A differenza dei testi di allievi delle seconde medie, nella scrittura di quarta media il cambiamento della tipologia testuale non si limita ai testi descrittivi e narrativi. In effetti, nella scrittura degli allievi più grandi subentra una tipologia piuttosto argomentativa-commentativa.<sup>32</sup> Si osservi il testo seguente:

(165) // Io, in passato, mi lasciavo condizionare spesso anche dalle persone che non capiscono niente, // un compagno mi ha consigliato un sito per scaricare film. // Voglio ricordare che scaricare è legale. // (SMB4102)

In (165) l'allievo costruisce un'apparente coordinazione per asindeto. Tuttavia, l'uso della virgola non è sufficiente per segnalare in modo esplicito il rispettivo confine di Enunciato. Ci aspetteremmo piuttosto un punto fermo in quanto la virgola coordina due costituenti diversi dal punto di vista della tipologia testuale – da un tipo di testo commentativo-argomentativo si passa a un tipo di testo narrativo –, tra i quali, inoltre, sussiste anche una relazione logica di composizione testuale di illustrazione: il primo criterio si manifesta linguisticamente a livello della morfologia verbale (uso imperfettivo di *lasciare* vs. uso perfettivo di *consigliare*), nonché tramite la presenza del marcatore imperfettivo *in passato*; il secondo si può ricostruire per via inferenziale nel senso che l'allievo utilizza gli Enunciati (a partire dal secondo) per illustrare la validità di quanto afferma nel primo.

Infine, diminuiscono notevolmente i casi in cui la falsa coordinazione non è segnalata da nessun segno interpuntivo. Contemporaneamente aumentano i casi in cui la falsa coordinazione è segnalata dalla congiunzione *e*. Si osservi il testo seguente:

(166) // Erano due persone allegre e quindi avevano lasciato un grande vuoto. // In entrambe le situazioni eravamo tutti riuniti // e questo secondo me ha fatto tanto [...]. // (SMAC4117)

Secondo i ragionamenti esposti in precedenza, la congiunzione *e* dovrebbe essere accompagnata almeno da un segno interpuntivo debole, se non da un segno interpuntivo forte. Sosteniamo infatti che la *e* coordina due frasi diverse dal punto di vista della tipologia testuale tra le quali sussiste una relazione logica di commento. Osservando semantica e morfologia verbale delle due frasi coordinate, si può infatti

---

<sup>32</sup> Come mostreremo nei sottocapitoli seguenti (cfr. III. 2 e III. 4), questo dato si spiega con l'aumento di passaggi commentativi nei testi degli allievi di quarta media.

notare come la prima sia chiaramente descrittiva (verbo di stato *essere* all'imperfetto) mentre lo stesso non si può dire della seconda (verbo perfettivo *fare* al passato prossimo), la quale sembra svolgere una funzione di commento rispetto all'asserzione precedente. A sostenere questa ipotesi vi è anche la presenza dell'espressione avverbiale *secondo me*, che introduce un punto di vista nuovo. La scelta della congiunzione *e* ci sembra dunque inadeguata per restituire la struttura del testo, il quale con l'introduzione di un segno interpuntivo (idealmente un segno forte) risulterebbe più esplicito.

#### 1.2.2. Presenza di una relazione logica di composizione testuale

Per quanto riguarda le false coordinazioni che si manifestano tramite l'esistenza di una relazione logica di composizione testuale, anche nelle quarte medie il caso più frequente riguarda la relazione di aggiunta. Si consideri l'esempio seguente:

(167) // Mentre mangiavo sentii il telefono squillare, // lo presi e risposi, // era un mio amico che mi chiese di andare al campetto. // (SMBS4119)

Il brano presenta tre proposizioni coordinate per asindeto. Tuttavia, si tratta di due false coordinazioni per diversi motivi. Nel primo caso sussiste una relazione logica di aggiunta fra le due proposizioni apparentemente coordinate. Ciò si dimostra con il fatto che non vi è un integratore comune che leghi le prime due frasi semanticamente; in effetti, la temporale *Mentre mangiavo* si limita alla prima proposizione, senza incidere sulla seconda. Nel secondo caso, invece, tra le due coordinate si produce un cambiamento del tipo di testo: dal testo narrativo si passa al testo descrittivo, il che si manifesta anche tramite un cambiamento nella morfologia e la semantica verbale. La punteggiatura scelta dall'allievo non è dunque adeguata per restituire l'architettura del suo testo. In entrambi i casi sarebbe stato necessario l'uso di un segno interpuntivo più forte della virgola.

A differenza di quanto osservato nei testi delle seconde medie, in quelli di quarta aumentano i casi in cui la relazione logica di gerarchizzazione non è solo di aggiunta, ma di altro tipo. Si osservi, per esempio, il testo seguente, dove l'apparente coordinazione si manifesta tramite la presenza di una relazione di specificazione:

(168) // Tutti felici siamo partiti, a piedi perché il posto dove festeggiavano era a soli 10 minuti da casa mia. // Una volta arrivati alla festa mio fratello offrì da bere a me e alla mia amica, // io presi un tè freddo e la mia amica volle una birra. // (SMAC4108)

Il brano, nonostante la presenza di solo due segni interpuntivi forti, si articola chiaramente in tre Enunciati. L'allieva separa le ultime due proposizioni soltanto con la virgola nonostante l'esistenza di una relazione logica di specificazione: infatti, nell'ultima unità testuale del testo riportato viene specificata la scelta delle bevande che sono state offerte dal fratello della protagonista. In questo caso l'allieva avrebbe dovuto utilizzare un segno interpuntivo più forte, idealmente i due punti, per esplicitare la relazione di composizione testuale che sussiste tra i due costituenti coordinati.

Oppure si riconsideri il testo (165), riportato qui con una nuova numerazione, in cui la falsa coordinazione si manifesta tramite la presenza di una relazione di illustrazione:

(169) // Io, in passato, mi lasciavo condizionare spesso anche dalle persone che non capiscono niente, // un compagno mi ha consigliato un sito per scaricare film. // Voglio ricordare che scaricare è legale. // (SMBS4102)

L'allievo coordina per asindeto due Enunciati autonomi tra cui sussiste una forte relazione di composizione testuale. Infatti, l'apprendente, dopo aver iniziato il suo testo con un'affermazione generale, decide di illustrare tale affermazione con un esempio concreto (l'esempio coinciderà poi con la narrazione principale dell'elaborato scolastico). Tuttavia, la scelta della coordinazione asindetica in questo caso risulta inadeguata in quanto quest'ultima non è in grado di restituire l'architettura del testo progettata dall'allievo. A sostenere quest'analisi vi è poi il fatto che tra i due Enunciati coordinati si produce un cambiamento dal tipo di testo argomentativo a una tipologia narrativa, il che si manifesta linguisticamente tramite la morfologia verbale. Anche in questo caso, dunque, la scelta di un segno interpuntivo più forte sarebbe stata preferibile.

### 1.2.3. Altri sintomi linguistici

Un'altra differenza importante tra i testi di seconda e quarta media riguarda ulteriori sintomi linguistici tramite cui si manifestano le false coordinazioni. Mentre nelle seconde medie i casi problematici di segmentazione del testo si limitano al

cambiamento del tipo di testo e all'esistenza di una relazione di composizione testuale, nei testi di quarta media riscontriamo anche sintomi come il cambiamento del tipo di discorso e il cambiamento della funzione illocutiva. Si tratta di casi che riguardano l'utilizzo del discorso riportato, uno strumento che nei testi degli allievi più grandi è molto più sfruttato e complesso. A questo punto si osservi l'esempio seguente, a partire dal quale illustriamo quanto appena detto:

(170) // “Guardate, sta arrivando il brutto tempo, secondo me si dovrebbe rimandare”, ma loro, che erano molto entusiasti di stare una notte all'aperto risposero in coro: // “Ma dai, non dire stupidate”, ed io, perché sapevo che se non fossi andato e gli altri avessero avuto il bel tempo avrei perso un'occasione unica e quindi mi sono fatto influenzare dagli altri e sono andato anche io. // (SMAC4113)

Se ci riferiamo ai criteri proposti nel capitolo precedente (cfr. II. 1.1.1.), il seguente testo si articola in almeno quattro Enunciati, e dovrebbe quindi presentare una sequenza di quattro segni interpuntivi forti. Ora, come si può osservare in (170), ciò non accade; l'apprendente segnala soltanto due Enunciati in modo esplicito: il primo attraverso i due punti, il secondo tramite il punto fermo. In realtà, ci aspetteremmo che nel brano qui proposto fossero chiaramente segnalati almeno altri due, forse anche tre, confini di Enunciato. Riteniamo anzitutto che dopo le due sequenze al discorso diretto sarebbe necessario l'uso di un segno interpuntivo più forte della virgola in quanto si produce un cambiamento del tipo di discorso – dal discorso diretto si passa al discorso indiretto –, segnalato dalle virgolette alte, nonché, nel secondo caso, dall'esistenza di centri deittici diversi (“*Ma dai, non dire stupidate”, ed io*). A corroborare questa analisi vi è la presenza di un secondo indizio formale: dopo la prima sequenza al discorso diretto vi è un cambiamento del tipo di testo – si passa da una tipologia testuale commentativa-argomentativa a una narrativa –, il che si manifesta linguisticamente a livello della semantica e della morfologia verbale (il verbo commentativo *dovere* al condizionale; il verbo perfettivo *rispondere* al passato remoto) e tramite la presenza dell'avverbio frasale *secondo me*, il quale segnala una tipologia testuale argomentativa; dopo la seconda sequenza al discorso diretto vi è invece un cambiamento della funzione illocutiva, segnalato a livello sintattico dal passaggio da una frase imperativa (*Ma dai, non dire stupidate*) a una frase assertiva (*ed io [...] mi sono fatto influenzare dagli altri [...]*).

Sempre nello stesso testo, riteniamo che anche la segnalazione esplicita di un confine di Enunciato dopo *Guardate, sta arrivando il brutto tempo* renderebbe più chiara l'architettura del testo. Infatti, come si può osservare, nel passaggio da *sta arrivando il brutto tempo* a *secondo me si dovrebbe rimandare*, vi è un cambiamento di tipo di testo: da una descrizione si passa a un'argomentazione, il che viene segnalato dall'impiego di predicati diversi dal punto di vista morfologico (costruzione imperfettiva *stare + gerundio*; verbo modale *dovere* al condizionale con funzione argomentativo-commentativa).

In base alle considerazioni appena esposte, riproponiamo dunque il brano (170) con una segmentazione nuova, evidenziando in grassetto i confini di Enunciato individuati attraverso l'applicazione dei nostri criteri:

// “Guardate, sta arrivando il brutto tempo, // secondo me si dovrebbe rimandare”, // ma loro, che erano molto entusiasti di stare una notte all’aperto risposero in coro: // “Ma dai, non dire stupidate”, // ed io, perché sapevo che se non fossi andato e gli altri avessero avuto il bel tempo avrei perso un’occasione unica e quindi mi sono fatto influenzare dagli altri e sono andato anche io. // (SMAC4113)

### 1.3. Conclusioni

La segmentazione del testo in Enunciati costituisce una delle difficoltà principali nella scrittura degli allievi, sia di seconda che di quarta media. A differenza della sua gestione nella prosa letteraria, nella prosa degli apprendenti la punteggiatura non obbedisce a una ratio ben definita. Gli usi e i non-usi del punto e della virgola, più che creare determinati effetti comunicativi, sembrano essere il risultato, spesso casuale, di una progettazione testuale veloce e non controllata. Si consideri quest’ultimo esempio, tratto da un testo di un allievo di quarta media:

(171) // Riuscii comunque a rubare una pagnotta di pane, tornando nel mio buchetto un poliziotto mi raggiunse, mi portò in centrale. // Mi arrestò e mi rinchiuso in una cella, lì rimasi per alcuni mesi. // Incominciai a riflettere e capii che non poteva andare avanti così, dovevo trovarmi un lavoro, per ricavare soldi per pagarmi del mangiare. // Allora lavorai in Polizia e mi diedero soldi e così vissi felice e contento. // (SMCH4111)

La punteggiatura scelta dall’allievo indicherebbe un’articolazione del testo in quattro unità principali, chiuse dai quattro punti fermi. È però facile accorgersi che in realtà il brano presenta almeno altre due unità illocutivamente autonome, segnalate solo da



una virgola. Queste virgole entrano ora in conflitto con le altre virgole presenti, che segnalano i confini di unità testuali minori.

I problemi non si esauriscono qui. Soffermiamoci sulla sequenza che precede il primo punto fermo, composta da tre frasi principali:

// Riuscii comunque a rubare una pagnotta di pane, tornando nel mio buchetto un poliziotto mi raggiunse, mi portò in centrale. //

Separate da virgole, le tre unità appaiono come unità minori, e i loro contenuti sono collocati tutti sullo stesso piano informativo. In realtà, l'architettura semantica proiettata dal contenuto denotativo del testo è chiaramente diversa. L'allievo qui avrebbe dovuto (i) indicare il confine testuale maggiore tra le prime due frasi con un segno interpuntivo superiore alla virgola; (ii) segnalare, con una virgola, l'unità di informazione sullo sfondo nel secondo Enunciato (*tornando nel mio buchetto*), che serve a riprendere l'ultimo evento raccontato per mandare avanti la narrazione (ha dunque funzione di garantire coerenza testuale verso il cotesto sinistro); (iii) infine, per chiarezza, utilizzare tra le due unità finali il costrutto sindetico con *e* invece della coordinazione asindetica (qui l'assenza della virgola entra in conflitto con l'ultima virgola, in quanto soltanto una delle due unità testuali sullo sfondo è segnalata dal segno). Una riformulazione del testo con una punteggiatura che restituisca correttamente la segmentazione del testo potrebbe essere la seguente:

// Riuscii comunque a rubare una pagnotta di pane. // Tornando nel mio buchetto, un poliziotto mi raggiunse e mi portò in centrale. //

La costruzione del testo (171) è problematica anche nella parte successiva. Dopo il secondo Enunciato seguono altre due frasi separate soltanto dalla virgola:

// Mi arrestò e mi rinchiuse in una cella, lì rimasi per alcuni mesi. //

Anche in questo caso la virgola assume la funzione di separare due unità testuali provviste di autonomia illocutiva: una spia linguistica dell'esistenza di un confine di Enunciato è ad esempio l'avverbiale *lì*, che riprende un referente spaziale dall'Enunciato precedente per introdurre un'informazione in primo piano su di esso (*[nella cella] rimasi alcuni mesi*). Se l'allievo avesse optato per il costrutto relativo introdotto dal pronome *dove*, la stessa informazione sarebbe stata collocata invece in

un'Unità Informativa di sfondo all'interno dell'Enunciato. Riportiamo anche qui il testo con la punteggiatura modificata:

a. // Mi arrestò e mi rinchiuse in una cella. // Lì rimasi per alcuni mesi. //

b. // / Mi arrestò e mi rinchiuse in una cella, / **dove** rimasi per alcuni mesi. / //

Anche le virgole utilizzate nell'ultima parte dell'esempio (171) sono inadeguate per restituire l'architettura semantica del testo:

// Incominciai a riflettere e capii che non poteva andare avanti così, dovevo trovarmi un lavoro, per ricavare soldi per pagarmi del mangiare. //

La prima non è sufficiente per segnalare il confine di Enunciato presente in quella posizione: tra i due costituenti separati dalla virgola sussiste infatti una relazione logica di specificazione fortemente gerarchizzante, la quale andrebbe segnalata da un segno interpuntivo più forte. Anche la seconda virgola risulta inadeguata, in quanto segnala un'unità testuale di sfondo in realtà non esistente: non vi è alcuna gerarchia informativa tra i due costituenti separati. Anche qui, migliorando l'interpunzione, l'architettura del testo risulterebbe molto più chiara:

// Incominciai a riflettere e capii che non poteva andare avanti così: // dovevo trovarmi un lavoro□ per ricavare soldi per pagarmi del mangiare. //

Il brano appena osservato mostra la sovraestensione delle funzioni attribuite alla virgola, tipica degli apprendenti di quarta media, la quale conduce a una segmentazione del testo problematica, ovvero a raggruppamenti e separazioni semantici che non coincidono con l'architettura testuale proiettata dal contenuto del testo. Si tratta di usi inadeguati, o inaccettabili, che si producono per via di una competenza testuale non ancora acquisita.

L'esempio analizzato ha dimostrato che nonostante tutti gli allievi delle medie accusino difficoltà nel segmentare i propri testi, queste difficoltà sono di natura diversa. In effetti, il confronto tra testi di seconda e di quarta media ha rivelato delle piccole differenze, che rappresentano però degli indizi importanti per capire il procedimento dell'apprendimento della scrittura.

Innanzitutto abbiamo potuto osservare che nel passaggio dalle seconde alle quarte medie diminuiscono i casi in cui i confini di Enunciato non sono segnalati da nessun segno interpuntivo; contemporaneamente aumentano però i casi in cui due atti illocutivi autonomi vengono collegati tramite la congiunzione *e*. In secondo luogo, abbiamo visto che i testi degli allievi di quarta media diventano più complessi sia dal punto di vista logico che della composizione testuale. Si tratta di una differenza importante in quanto tale complessificazione linguistico-semantica produce nuovi errori e difficoltà di segmentazione del testo.

## **2. La gerarchizzazione dell'informazione all'interno dell'Enunciato**

La seconda parte dell'analisi dei testi di allievi verte sulla gerarchizzazione dell'informazione all'interno dell'Enunciato. Descriviamo dapprima la disposizione delle diverse Unità Informative all'interno degli Enunciati dei testi degli allievi di seconda media. Successivamente confrontiamo quanto osservato con la strutturazione informativa degli Enunciati nei testi degli allievi di quarta media, il che ci permette di individuare caratteristiche comuni e differenze tra le due fasce di età. Infine, ci soffermiamo su alcuni problemi generali di gerarchizzazione, cercando di spiegare le difficoltà che accusano i ragazzi con la disposizione delle Unità Informative all'interno dell'Enunciato.

### 2.1. La gerarchizzazione dell'informazione nei testi di seconda media

In generale, per quanto riguarda la loro articolazione informativa, gli Enunciati costruiti dagli allievi delle seconde medie tendono a caratterizzarsi per semplicità e monotonia informative: il ricorso a co-ordinamenti e a subordinamenti informativi è piuttosto limitato. Lo schema informativo predominante è costituito da un Quadro che a livello testuale lavora soltanto localmente, seguito da un Nucleo contenente la narrazione dell'evento: //Quadro-Nucleo(-Appendice)//. Qua e là – ma in modo davvero sporadico – si incontrano anche altri tipi di architetture informative: casi in

cui il Nucleo è seguito da un'Appendice finale; e casi – ancora più rari – in cui l'Appendice si lega al Quadro o compaiono Nuclei co-ordinati.

Osservando i vari Enunciati dettagliatamente, constatiamo che questa semplicità informativa si manifesta in due modi: da un lato, il riempimento linguistico delle diverse Unità Informative che costituiscono l'Enunciato è caratterizzato da monotonia e povertà sia linguistiche che semantiche; dall'altro lato, vi è uno sfruttamento molto limitato delle possibilità compositive offerte dalle unità che si collocano sullo sfondo comunicativo.

Relativamente al riempimento linguistico, nel Quadro riscontriamo sempre gli stessi tipi di elementi linguistici. Si osservino i due esempi seguenti:

(172) Ad un certo punto /Quadro sentimmo un uomo che gridava parolacce. /Nucleo2 //E7 Tutti ci nascondemmo, //E8 avevamo tutti paura. //E9 Poi /Quadro chiedemmo più informazioni all'altro mio amico, /Nucleo1 e lui disse che si era nascosto dietro a un cespuglio di proprietà privata, /Nucleo2 e /Nucleo3- poi /Quadro disse che apparve un uomo grasso, pelato, con un macete in mano, /Nucleo3 //E10 allora /Quadro lui scappò a gambe elevate, /Nucleo1 e si nascondò dietro un albero. /Nucleo2 //E11 Ad un certo punto /Quadro vidimo l'uomo col macete che aveva i nervi a fior di pelle e gridava parolacce e bestemie. /Nucleo //E12 Ad un certo punto /Quadro il mio amico starnitì /Nucleo1 e l'uomo ci trovò /Nucleo2 e noi scapammo. /Nucleo3 //E13 (SMCH2111)

(173) Poi /Quadro se ne è andata a fare sub con le mie due sorelle "Anastasia e Giuliana". /Nucleo //E4 Allora /Quadro io presi le mie pinne, bocciale, maschera /Nucleo1 e sono andato a fare Snorkiling /Nucleo2 (nella barriera corallina) /Appendice //E5 sono entrato in acqua mettendo prima il [primo] piede destro poi il piede sinistro. //E6 [poi] Poi /Quadro ho fatto un bell tuffo /Nucleo e ho lavato la maschera, /Nucleo2 //E7 (SMLG2109)

I Quadri nell'esempio (172) sono riempiti esclusivamente da connettivi e sintagmi preposizionali con valore temporale. In più, come si può vedere anche in (173), queste espressioni temporali tendono a ripetersi e a essere molto generiche dal punto di vista semantico.

Quanto osservato per i Quadri vale anche per le Appendici:

(174) Poi /Quadro a l'ora di pranzo, /Appendice mangiammo in fretta, /Nucleo1 scendemmo le scale a corsa, /Nucleo2 //E10 (SMBS2112)

(175) Prima di tutto /Quadro guardammo in giro se c'era qualcuno che ci guardava e /Nucleo1 poi /Quadro ci avvinammo all'aiuola /Nucleo2 dove c'erano bellissimi fiori. /Appendice //E3 (SMBS2111)

(176) Era una domenica d'estate //E1 eravamo in tre //E2 io Giona e Samuel /Nucleo che siamo tre grandi amici /Appendice //E3 (SMCH2118)

Gli esempi (174), (175) e (176) illustrano il riempimento linguistico predominante delle Appendici: ripetizione e poca variazione dei costrutti linguistici (sintagmi nominali, sintagmi preposizionali, frasi relative), semplicità semantico-sintattica. In questo senso, l'Appendice del primo testo presenta un'Appendice riempita da un breve sintagma preposizionale, mentre le Appendici in (175) e (176) sono riempite da frasi relative semplici.

Per quanto riguarda lo sfruttamento testuale limitato delle unità sullo sfondo informativo, è particolarmente significativo il caso del Quadro. Come mostrano gli esempi (172) e (173), si osserva anzitutto che l'uso di espressioni temporali molto generiche e l'assenza di Appendici che modificano i Quadri impediscono agli allievi un'organizzazione concettuale temporale precisa e complessa; in secondo luogo, si osserva che l'assenza di subordinate nei Quadri impedisce la gerarchizzazione degli eventi, così che gli eventi narrati si collocano sullo stesso piano.

Il Quadro è sfruttato poco anche riguardo alla sua potenziale connessione con il cotesto. Infatti, nei testi degli allievi delle seconde medie i Quadri hanno principalmente una portata locale, ovvero lavorano soltanto sull'Enunciato che aprono. Molto più rari sono invece i casi in cui il Quadro apre uno spazio semantico denotativo che rimane valido anche per gli Enunciati successivi, oppure i casi in cui il Quadro lavora verso il cotesto sinistro, riprendendo informazioni già date. Gli unici casi in cui il Quadro opera verso sinistra sono dati dalla presenza di connettivi, tra cui è frequente il *ma* pragmatico. Si consideri il testo (177):

(177) Ma /Quadro dopo il bello /Quadro [e il] viene, / come sempre, /Appendice il brutto. /Nucleo //E10  
Infatti /Quadro mio nonno scoprì che andavamo in quel buco. /Nucleo //E11 In realtà /Quadro  
 non era un buco, /Nucleo1 ma era una centrale di elettricità [peri] per i fari dello stadio di  
 calcio. /Nucleo2 //E12 (SMCH2105)

Lo sfruttamento delle possibilità compositive testuali offerte dall'Appendice è ancora più limitato. Come avevamo già osservato, l'impiego delle Appendici che appaiono regolarmente nei testi degli allievi delle seconde medie consiste semplicemente nel caratterizzare i referenti testuali evocati dal Nucleo (si vedano gli esempi (175) e (176)).

È invece poco utilizzata la possibilità di specificare il Quadro attraverso informazioni subordinate a esso, così come è quasi assente l'arricchimento dell'Enunciato tramite

informazioni collaterali della narrazione. Tuttavia, nel corpus si riscontrano delle eccezioni che, anche se sono molto rare, fungono da controesempi alla tendenza generale che abbiamo appena delineato. Si considerino i testi (178) e (179):

(178) Era un giorno molto piovoso /Nucleo1 e io / come tutte le mattine alle 6.50 /Appendice mi alzai, /Nucleo2 //E1 ero di cattivo umore perché il giovedì non mi piace... //E2 (SMGR2113)

(179) Un bel giorno, /Quadro mi alzai deciso: /Nucleo //E15 volevo mettere la parola fine a quell'incubo /Nucleo1 a costo anche di litigare, /Appendice1 //E16 (SMGR2122)

In entrambi gli esempi gli allievi arricchiscono le proprie narrazioni con informazioni locali e puntuali, senza che queste incidano sull'architettura principale dei loro testi. È infine del tutto assente lo sfruttamento di Appendici per creare nel testo un secondo livello enunciativo, spazio ideale per inserirvi delle notazioni personali, delle correzioni o nuovi punti di vista. L'unico esempio che si avvicina a questo uso è costituito da un'interiezione:

(180) Se ripenso a quell'eppisodio quest'oggi bhè, mi sembrerebbe la scena d'un film comico... (SMVG2111)

L'interiezione in questo caso rappresenta uno di tanti esempi che illustrano il forte influsso dell'oralità nella scrittura degli allievi, aspetto a cui abbiamo già accennato nel primo capitolo di questo lavoro

2.2. La gerarchizzazione dell'informazione nei testi di quarta media

Nel passaggio dalle seconde alle quarte medie, gli schemi informativi dell'Enunciato si complessificano decisamente: aumentano sia i co-ordinamenti che i subordinamenti informativi, il che corrisponde a una maggiore gerarchizzazione dell'informazione veicolata dall'Enunciato. Nei testi degli allievi di quarta media non vi è più soltanto uno schema informativo predominante, ma ce ne sono almeno quattro: //Quadro-Nucleo-Appendice//; //Quadro-Nucleo1-Nucleo2//; //Quadro-Nucleo1-Appendice-Nucleo2//; //Quadro-Quadro-Nucleo1-Nucleo2//. Ovviamente si riscontrano anche delle varianti più complesse del tipo //Quadro-Quadro-Appendice-Nucleo1-Appendice-Nucleo2-Appendice//, che costituiscono però delle eccezioni.

È interessante osservare che la complessificazione della struttura informativa dell'Enunciato avviene sia a livello del riempimento linguistico delle diverse Unità Informative sia a livello dello sfruttamento delle possibilità compositive testuali offerte da Quadro e Appendice.

Per quanto riguarda il riempimento linguistico, si considerino gli esempi seguenti, la cui maggiore complessità sintattico-semantică rispetto ai casi visti nel paragrafo precedente è netta:

- (181) In quel momento di riassetto mentale e fisico, /Quadro il ragazzo naturalizzato spagnolo, si buttò giù da un ponte alto più di 50 metri, /Nucleo portandosi via con sé tutto il rammarico per la morte della persona più importante sulla terra per egli. /Appendice //E14 (SMCH4112)

- (182) Alla prima lezione /Quadro lei e l'altra sua vicina, / una ragazza vivace con folli capelli ricci che le sparavano intesa come antenne, /Appendice cominciarono a parlottare ininterrottamente. /Nucleo //E15 SMVG4102)

In (181), il Quadro è saturato da un sintagma preposizionale molto più ampio di quelli che caratterizzano tipicamente i testi di seconda media; in (182) abbiamo un'Appendice riempita da un sintagma nominale complesso con al suo interno un sintagma proposizionale che contiene a sua volta una frase relativa. Sono inoltre sintatticamente più elaborati anche i Nuclei. L'arricchimento, oltre che sintagmatico,

si fa peraltro anche paradigmatico: si amplia sia la gamma dei connettivi sia quella delle espressioni avverbiali collocate in Quadro.

Del Quadro vengono maggiormente sfruttate anche le potenzialità testuali, in almeno tre modi: (i) vi è anzitutto una complessificazione per così dire concettuale. Le unità di sfondo non si limitano più a veicolare informazioni spaziali o temporali, ma si aprono ad altre dimensioni, come per esempio quella modale:

- (183) Con un po' di nuvole quà e là, /Quadro poi /Quadro chiuse gli occhi /Nucleo1 e si ritrovò di fianco il ragazzo che aveva visto sul treno. /Nucleo2 //E9 Si spaventò, //E10 poi /Quadro sbattendo le palpebre /Quadro vide che era un miraggio. /Nucleo //E10 C'erano tanti ragazzi in giro, /Nucleo1 ma nessuno la guardava /Nucleo2 e non si interessavano a lei. /Nucleo3 //E11  
(SMCH4113)

(ii) Gli allievi iniziano piano piano, in modo a volte anche approssimativo, a creare un livello metadiscorsivo, adoperando il Quadro per inserirvi degli avverbi o dei sintagmi preposizionali che esprimono l'atteggiamento personale dello scrivente:

- (184) Subito, /Quadro un bagnino si è tuffato in acqua per andare a salvare l'uomo /Nucleo sotto gli occhi sbalorditi di chi guardava l'insolito spettacolo. /Appendice //E10 Fortunatamente /Quadro il bagnino è riuscito a tirare l'uomo fuori dal mare /Nucleo //E11 e con grande sollievo /Quadro l'uomo stava discretamente bene. /Nucleo //E12 (SMBS4101)

(iii) Vi è maggiore gerarchizzazione a livello denotativo. Gli eventi narrati dagli allievi non si collocano più tutti sullo stesso piano, ma sono sottoposti a nette gerarchie. Si osservi l'esempio (185):

- (185) Mio cugino seguì il mio stesso esempio e si ancorò. //E12 Mentre lui si preparava /Quadro io stavo già scendendo piano piano. /Nucleo //E12 Nonostante fossimo ancora con corde /Quadro si rischiava lo stesso per via dell'insidioso terreno. /Nucleo //E13 (SMBS4105)

il cui secondo Enunciato – giocando tra distribuzione nel Quadro e nel Nucleo – evoca due azioni mettendo in primo piano quella che riguarda l'io narrante. Sempre l'esempio (185) illustra inoltre come le due subordinate in Quadro si colleghino con il cotesto precedente, in modo da far progredire l'informazione in modo esplicitamente coerente.

Per quanto riguarda le Appendici, se è vero che il loro impiego più frequente resta quello di caratterizzare i referenti testuali, non si può non osservare la loro maggiore concentrazione. Si incontrano per esempio casi – come quello di (186) – in cui



un'Appendice si aggancia ad un'altra Appendice, costruendo un movimento specificativo a più livelli:

- (186) La piccola tenuta è circondata su un lato da posteggi utilizzati dalla chiesa; //E2 su una grande parte si estende un vasto manto erboso, /Nucleo avvolto da dei pendii, /Appendice1 uno dei quali separa il prato dal campo da calcio. /Appendice2 //E3 (SMVG4104)

L'esempio (186) illustra inoltre in modo chiaro la complessificazione della struttura informativa ai livelli linguistico-semantic e testuale: le due Appendici sono riempite da strutture sintattiche complesse e creano due livelli di subordinamento informativo. Un altro dato significativo è la presenza di Appendici di tipo enunciativo, praticamente assenti nei testi di allievi di seconda media. Si considerino i testi seguenti:

- (187) Ma /Quadro non ero l'unica a trovarla antipatica, /Nucleo //E21 nella classe c'era molta gente che non riusciva a sopportarla, /Nucleo compresa la maestra. /Appendice //E22 Nelle settimane seguenti /Quadro cominciai pian piano ad inserirmi nella classe, //E23 feci amicizia con alcune ragazze, /Nucleo1 e, / incredibile ma vero, /Appendice anche a conoscere meglio Amalia. /Nucleo2 //E24 (SMVG4102)

- (188) Sfrecciarono in acqua senza badare al rumore dei tonfi. //E16 Si stavano davvero divertendo, /Nucleo forse Mela un po' meno perché sapeva benissimo che ciò che stavano facendo non era permesso. /Appendice //E17 (SMGR4107)

In entrambi gli esempi gli allievi creano un piano informativo sullo sfondo per introdurre una notazione personale nel loro testo: in (187) l'apprendente esprime un atteggiamento personale di stupore, in (188) una considerazione personale su una determinata circostanza dell'evento narrato.

Da quanto abbiamo visto finora risulta in modo chiaro il maggior sfruttamento delle strategie di gerarchizzazione dell'informazione rispetto ai testi degli apprendenti più giovani. Occorre ricordare che questa complessificazione informativa avviene su due piani distinti: (i) le unità testuali diventano più complesse dal punto di vista linguistico-semantic, (ii) gli allievi sfruttano maggiormente le possibilità compositive testuali offerte dalle unità sullo sfondo informativo.

### 2.3. Problemi di gerarchizzazione

Abbiamo visto come la strutturazione informativa degli Enunciati si arricchisca e si complessifichi nel passaggio dalle seconde alle quarte medie. Tuttavia, ciò non significa che i testi degli allievi maggiori siano esenti da problemi. Al contrario: maggiore complessità significa spesso anche nuove difficoltà, sia linguistiche che testuali, legate alla gerarchizzazione dell'informazione. Le problematiche sono naturalmente diverse: mentre gli allievi di seconda media dovrebbero rendere più ricca e stratificata l'informazione veicolata nei loro Enunciati, quelli di quarta devono imparare a controllare testualmente e linguisticamente la ricchezza informativa che nel frattempo hanno imparato a produrre.

Qui di seguito discuterò brevemente alcuni problemi legati ai testi di seconda media e alcuni problemi presentati dai testi di quarta media. Il problema maggiore riscontrato nei testi di seconda media è la loro piattezza informativa, la loro incapacità a gerarchizzare l'informazione veicolata dall'Enunciato e a sfruttare tale gerarchizzazione in modo che si disegni un'architettura testuale coerente. Si consideri il testo seguente:

(189) Spero di portare avanti il mio desiderio fino alla fine //E19 riuscire ad avere i livelli A in terza media a matematica e tedesco /Nucleo1 e finire la quarta media molto bene /Nucleo2 e andare al liceo poi all'università /Nucleo3 e fare le scuole di medicina /Nucleo4 e specializzarmi in chirurgia gastroenterologia, perché ci tengo tanto a concludere la mia vita, /Nucleo5 avendo aiutato tantissime persone malate e fatto loro vivere una vita felice, /Appendice //E20 e /Quadro perciò /Quadro2 spero tanto di riuscire a diventare una chirurga, /Nucleo1 e non voglio ricevere aiuti /Nucleo2 voglio farcela io dassola. /Nucleo3 //E21 (SMLG2106)

Esso è costruito quasi esclusivamente agganciando un Nucleo all'altro, il che comporta dei problemi di segmentazione che incidono sull'architettura del testo: l'allieva, ad esempio, non è in grado di raggruppare semanticamente le informazioni relative ai due tipi di formazione che tematizza (la formazione liceale e la formazione universitaria), lasciando così tutte le informazioni evocate sullo stesso piano.

Le difficoltà di gerarchizzazione viste per le seconde medie si riscontrano ovviamente anche negli elaborati di quarta, anche se in modo meno eclatante. Si osservi l'esempio seguente, in cui siamo di fronte a un caso di mancata gerarchizzazione:

(190) Quest'estate /Quadro verso la metà di luglio, /Appendice ho fatto un campo d'allenamento con la nazionale U15 "Zentral Schweiz", /Nucleo1 e ho usato il materiale nuovo /Nucleo2 e con questo /Quadro c'erano anche i pattini nuovi. /Nucleo3 //E2 (SMBS4104)

Il secondo Enunciato presenta tre informazioni in primo piano comunicativo in forma di tre Nuclei coordinati. In realtà, vi è però una netta gerarchia almeno fra il secondo e il terzo Nucleo: il terzo specifica che *il materiale nuovo* consiste nei *pattini nuovi*. L'allievo avrebbe dovuto qui gerarchizzare le informazioni in modo diverso, collocando, ad esempio, l'informazione contenuta nell'ultimo dei tre Nuclei in Appendice:

Quest'estate /<sup>Quadro</sup> verso la metà di luglio, /<sup>Appendice</sup> ho fatto un campo d'allenamento con la nazionale U15 "Zentral Schweiz", /<sup>Nucleo1</sup> e ho usato il materiale nuovo, /<sup>Nucleo2</sup> tra cui c'erano anche i patini nuovi. /<sup>Appendice</sup> //E2

Come già osservato, nei testi degli allievi delle quarte medie, oltre all'appiattimento della struttura informativa, riscontriamo altre problematiche. Per esempio, il testo (191) riesce a suggerire una gerarchia più complessa, ma non riesce a restituirla in un modo linguisticamente adeguato:

(191) I lavoratori non c'erano //E11 allora /<sup>Quadro</sup> decidemmo [di] d'entrare, //E12 mio fratello fece un altro buco perchè, avevano sostituito la rete, perchè avevano visto il nostro buco. //E13 (SMBS4112)

L'Enunciato finale del testo riportato presenta tre informazioni all'interno dello stesso Nucleo e dunque in primo piano comunicativo. Tuttavia, l'informazione espressa dalla seconda subordinata non è necessaria per l'architettura globale del testo; è facoltativa e dovrebbe quindi essere collocata sullo sfondo comunicativo con lo scopo di alleggerire la densità informativa dell'Enunciato. L'allievo, pur avendo colto cognitivamente questa gerarchizzazione (lo dimostra il costrutto causale, in sé gerarchizzante a livello denotativo, ma inadeguato per esprimere gerarchie a livello testuale), non è stato in grado di restituirla linguisticamente; una possibile soluzione sarebbe stata la costruzione di un'Appendice in posizione inserita:

i lavoratori non c'erano //E11 allora /<sup>Quadro</sup> decidemmo [di] d'entrare, //E12 mio fratello fece un altro buco perché i lavoratori, / avendo visto il nostro buco /<sup>Appendice</sup> avevano sostituito la rete. /<sup>Nucleo</sup> //E13

## 2.4. Conclusioni

La comparazione della costruzione di gerarchie in testi di allievi di seconda e di quarta media ha fornito delle differenze importanti. Gli Enunciati degli allievi di seconda media presentano una struttura informativa piuttosto semplice e monotona: a livello testuale, gli allievi non sembrano ancora saper sfruttare le possibilità compositive testuali offerte dalle diverse unità testuali che si collocano sullo sfondo comunicativo; a livello linguistico, le diverse unità testuali sono caratterizzate da monotonia e povertà sintattico-semantiche.

Negli elaborati di quarta media la complessità della struttura informativa invece aumenta: da un lato gli allievi sfruttano maggiormente le potenzialità testuali sia del Quadro che dell'Appendice; dall'altro, le diverse Unità Informative si arricchiscono sintatticamente e semanticamente.

Il movimento acquisizionale sembra essere il seguente. Rispetto a quelli di seconda, gli allievi di quarta media si pongono l'obiettivo – e hanno le possibilità cognitive – di costruire testi concettualmente più complessi. A questo fine, sono obbligati a far ricorso a una strutturazione sintattico-semantiche più complessa dei periodi. Ora, maggiore complessità cognitiva e linguistica significa maggiore necessità di gerarchizzare le informazioni e di segnalare linguisticamente tale gerarchizzazione. Ecco dunque che, superati i problemi di scrittura riscontrati in seconda media – in particolare, l'incapacità di gerarchizzare l'informazione –, gli allievi di quarta si trovano confrontati con altre problematiche: come introdurre più tipi e più piani di gerarchizzazione informativa? Come indicare linguisticamente questa varietà di gerarchie? Come far in modo che ognuna di queste stratificazioni informative interagisca con il cotesto, creando continuità logico-tematica con quanto precede e nel contempo anticipando la direzione del discorso a venire?

## **3. Le relazioni anaforiche**

Nella terza parte dell'analisi dei testi di allievi ci soffermiamo sul fenomeno dei referenti testuali. Più precisamente, cerchiamo dapprima di caratterizzare il tipo di referente testuale utilizzato maggiormente dagli apprendenti; in secondo luogo,

rendiamo conto delle problematiche legate all'instaurazione dei referenti testuali; infine, descriviamo le difficoltà che sussistono, da parte degli allievi, nello stabilire i collegamenti anaforici tra i referenti. In analogia con i sottocapitoli precedenti di questo capitolo, distinguiamo anche qui tra scrittura degli allievi di seconda e scrittura degli allievi di quarta media.

### 3.1. Le relazioni anaforiche nei testi di seconda media

#### 3.1.1. I referenti testuali

I testi degli allievi di seconda media tendono a costruirsi intorno a due o tre referenti principali che fungono così da *Macrotopic*<sup>33</sup> dell'intero testo. Nella maggior parte dei casi, questi referenti sono di primo ordine (cfr. Lyons 1977, Dik 1997), quindi persone, animali, oggetti. Più precisamente, trattandosi di eventi personali vissuti dai propri allievi, nella maggior parte dei casi il *Macrotopic* sono loro stessi. Accanto al protagonista troviamo poi spesso altri due referenti che assumono il ruolo di *Macrotopic* (o *Macrotopic* secondari) del testo. Uno di questi tende ad essere una seconda persona con cui il protagonista ha vissuto l'episodio narrato: il fratello, la sorella, il padre, la madre, un amico, un'amica, lo zio ecc., ovvero una persona che appartiene all'immediato contesto sociale dell'apprendente. L'altro referente costituisce invece l'oggetto della narrazione, vale a dire l'oggetto, la persona o l'aspetto intorno a cui verte l'episodio narrato. Si osservino i due testi seguenti che mostrano bene quanto appena detto:

(192) Era un giorno estivo. Quel giorno montarono le giostre<sub>4</sub> su un prato grande. [ss]<sub>1</sub> Avevo aspettato tutto il giorno per andare a fare dei giri sulle giostre<sub>4</sub> con le mie amiche<sub>2</sub>. Finalmente era arrivata la sera e [ss]<sub>1</sub> sono uscita per andare alle giostre<sub>4</sub>. Più tardi mia sorella<sub>2</sub> sarebbe venuta a fare un giro con me<sub>1</sub> sulle giostre<sub>4</sub>. In tanto io<sub>1</sub> ero a fare dei giri con le mie amiche<sub>3</sub>. [ss]<sub>1/3</sub> Siamo salite su tutte le giostre<sub>4</sub> c'erano le auto scontro<sub>4</sub>, poi [ss]<sub>1/3</sub> siamo saliti su una giostra<sub>4</sub> che faceva su e giù velocissimo. a un certo momento mi<sub>1</sub> veniva da vomitare da tutti quei sbalottamenti. Mi<sub>1</sub> mancava l'ultima giostra<sub>4</sub> da fare ma io<sub>1</sub> avevo paura di salire [ss]<sub>1</sub> stavo lì ha guardare come [ss]<sub>4</sub> andava veloce. A un certo punto arriva mia sorella<sub>2</sub>. [e] E mi<sub>1</sub> [ss]<sub>2</sub> dice che anche lei<sub>2</sub> aveva paura di salire su quella giostra<sub>4</sub>. [...] (SMBS2114)

---

<sup>33</sup> Con *Macrotopic* intendiamo il *Topic* principale del testo, ovvero – per quanto concerne i testi narrativi – quel referente attorno al quale ruota la narrazione.

(193) Quel giorno era una calda giornata di fine primavera, io<sub>1</sub>, mio fratello<sub>2</sub>, Nikola<sub>2</sub> e un altro amico<sub>3</sub>, stavamo giocando con i petardi<sub>4</sub>, e siccome li con noi avevamo [un'] un accendino (per accendere i petardi) abbiamo deciso di fare un fuocherello<sub>4</sub>.  
Lo<sub>4</sub> [ss]<sub>1-3</sub>facevamo perché l'<sub>4</sub> [ss]<sub>1-3</sub>avevamo visto fare da quelli piú grandi {di} noi<sub>1-3</sub>...  
 Quando l'<sub>4</sub> [ss]<sub>1-3</sub>abbiamo acceso, purtroppo, per nostra<sub>1-3</sub> sfortuna, il fuocherello<sub>4</sub> era vicino ad un pino.  
 Quindi ovviamente il pino ha iniziato a bruciare, ma siccome {il fuoco}<sub>4</sub> era davvero piccolo non [ss]<sub>4</sub>avrebbe potuto procurare grandi danni [,.]. [xxx] Ma comunque stava bruciando, e noi<sub>1-3</sub> che eravamo in preda al panico, [non] ovviamente non sapevamo cosa fare.  
 Cosí mio fratello<sub>2</sub>, che aveva con sé un bottiglietta d'acqua ha iniziato a spegnere il fuoco<sub>4</sub>, quando la fiamma<sub>4</sub> era quasi completamente spenta, per accetarcene [ss]<sub>1-3</sub>abbiamo iniziato a calpestare la zona bruciata<sub>4</sub>. Nonostante tutto noi<sub>1-3</sub> eravamo contenti perché ci siamo divertiti, ma io<sub>1</sub> sapevo che quello che avevamo fatto era sbagliato, e cosí [ss]<sub>1</sub>ho deciso che non l'avrei fatto piú. Quel giorno [ss]<sub>1</sub>ho imparato a gestirmi meglio, e che un bel gioco dura poco. (SMBB2119)

In entrambi i testi i *Macrotopic* sono gli allievi stessi: nel primo una ragazza, nel secondo un ragazzo. Entrambi i protagonisti vivono il rispettivo evento narrato assieme ad altri referenti umani che assumono la funzione di *Macrotopic* secondari: la ragazza è accompagnata dalla sorella e dalle sue amiche, il ragazzo è accompagnato dal fratello ed un suo amico. Infine, il referente attorno al quale si svolge la narrazione è invece un oggetto materiale concreto: nel primo testo sono le giostre di una fiera, nel secondo si tratta di un fuoco.

### 3.1.2. L'instaurazione dei referenti testuali

«Instaurazione di un referente testuale e possibilità di ripresa anaforica sono fenomeni correlativi: riferimento anaforico è possibile se, e solo se, un referente testuale è stato instaurato nel testo. In altri termini: “un referente testuale è instaurato nel testo se, e solo se, in quel testo è possibile fare riferimento anaforico ad esso”» (Conte 1980: 32). La citazione di Conte sottolinea l'importanza dell'instaurazione di referenti testuali nel testo, aspetto che spesso viene trascurato quando si parla delle relazioni anaforiche.

Nei testi degli allievi di seconda media ci sono numerosi casi in cui la ripresa di un referente risulta problematica proprio perché esso non è stato instaurato esplicitamente all'interno del testo. Si osservi l'esempio seguente:

(194) Un giorno vennero a scuola dei portanti di handicap.

Il signore che più mi é piaciuto si chiamava Emanuele, lui raccontò di come avvenne l'incidente e di come cambiò la sua vita.

Dopo l'incidente aveva un braccio paralizzato e per fortuna accettò subito l'handicap.

(SMCM2208)

L'allievo riprende il referente *l'incidente* tramite una ripetizione lessicale, senza averlo però introdotto nel testo in precedenza. Dà dunque per scontato che un portatore di un handicap abbia necessariamente avuto un incidente, escludendo così l'ipotesi di una malattia o di un difetto di nascita. Il referente *incidente* andava dunque instaurato esplicitamente nel testo.

Si consideri poi il testo seguente, in cui l'apprendente utilizza un incapsulatore anaforico per riprendere un referente astratto, *il modo di vestirsi*, che in realtà non è stato introdotto nel testo:

(195) Abbiamo visitato anche un posto strano, dove ci sono i vestiti adatti ad ogni trasmissione, come la meteo. È un meccanismo complicato, perché la cartina con le temperature della meteo appare solo su alcuni colori. Se si è vestiti come quel colore, la cartina apparirebbe sopra. (SMCM2217)

Soltanto il riferimento all'essere *vestiti* nell'Enunciato finale dell'esempio riportato rende ricostruibile la ripresa anaforica sottolineata. Anche in questo caso il referente andava instaurato in modo esplicito nel cotesto precedente.

Si osservi, infine, il seguente caso, anch'esso caratterizzato da un'espressione anaforica che non si lega a un referente introdotto nel cotesto precedente quanto piuttosto ad un referente implicito:

(196) lei ci disse che si chiamava Paloma e che non era ceca dalla nascita e che viveva in un quartiere molto tranquillo dove ci sono molti alberi da frutta e campi coltivabili, in poche parole tutti pensavano a tutti, le case erano tutte gialle e le separava solo una collina dove s'intravedeva il tramonto. (SMVG2110)

Grazie all'informazione contenuta dal cotesto precedente, per via inferenziale riusciamo a ricostruire che l'espressione *tutti* si riferisce agli abitanti del quartiere da cui viene Paloma. Tuttavia, dal punto di vista testuale anche qui il referente andava instaurato esplicitamente nel testo.

I tre esempi riportati mostrano che i casi di anafore che si legano a un referente implicito, ovvero non instaurato esplicitamente all'interno del testo, condividono una caratteristica interessante: si tratta di referenti che nel quadro complessivo del testo

non assumono la funzione di *Macrotopic*, ma occupano soltanto un ruolo secondario. Ovviamente si tratta di una considerazione che andrebbe ulteriormente studiata per poter essere confermata.

### 3.1.3. La ripresa anaforica dei referenti testuali

Premesso che un referente testuale sia stato instaurato in modo adeguato nel cotesto precedente, anche la ripresa anaforica di esso può risultare problematica dal punto di vista testuale. Nei testi degli allievi che abbiamo analizzato (sia di seconda che di quarta media) questa difficoltà si manifesta tramite due fenomeni diversi: la gestione problematica delle anafore non marcate e la gestione problematica delle anafore marcate (cfr. Cap. II. 1.3.3.).

#### 3.1.3.1. La gestione delle anafore non marcate

Nei testi di allievi delle seconde medie, le anafore non marcate che sono problematiche dal punto di vista ontologico tendono ad essere referenti di primo ordine. Dal punto di vista della salienza testuale, invece, non sembrano esserci delle tendenze chiare: le anafore non marcate problematiche riprendono con la stessa frequenza sia *Macrotopic* che *Topic* secondari. Infine, dal punto di vista morfosintattico le anafore problematiche sono soggetti sottintesi, nelle maggior parte dei casi, o pronomi atoni.

Ciò che però ci interessa principalmente in questa sezione è mostrare che le difficoltà nella gestione delle anafore non marcate risalgono a difficoltà nell'interpretazione della salienza testuale, e non cognitiva, dei referenti (cfr. Cap. II. 1.3.3.). Da un lato, vi è il caso in cui l'antecedente ripreso dall'anafora non è sufficientemente saliente nel testo. Si osservi il caso seguente:

(197) Presi una scorciatoia in un vicolo ma all'improvviso vidi degli uomini mascherati, mi presero, mi misero in un sacco e mi portarono via. Mi risvegliai in una casa tutta rotta con mani bocca e piedi legati, c'erano anche degli altri ragazzi. Ci volevano uccidere per vendere i nostri organi, erano in tre due uscirono e **l'altro** rimase a controllarci. Presi il mio coltellino e mi slegai tagliando la corda, slegai in silenzio tutti gli altri, presi un grosso bastone e lo colpì in testa. (SMGR2117)

L'antecedente *l'altro*, riferendosi a uno dei tre uomini mascherati, dal punto di vista informativo si trova in una posizione non saliente (non ha né lo statuto di *Topic* né



quello di *Focus*<sup>34</sup>). Di conseguenza, il pronome clitico che lo riprende dal punto di vista formale risulta troppo debole per funzionare da anafora. L'apprendente qui avrebbe dovuto dunque o scegliere un'espressione anaforica marcata (ad esempio un SN) o mettere l'antecedente in una posizione testuale più saliente. Un caso simile è dato dall'esempio (198):

(198) Io, quando ebbi 15 anni, un giorno come tutti gli altri passai in **un viale** dove trovai alcuni ragazzi e anche adulti che fumavano e mi dissero che le canne fanno meno male delle sigarette e mi chiesero se volevo provare e lo dissi di no. Feci una ricerca su Internet e vidi che quello che mi avevano detto i ragazzi non era vero; perché nelle canne, oltre al esserci il tabacco delle sigarette, ci sono sostanze molto danneggianti ed il filtro non é un vero e proprio filtro ma é solo un cartoncino piegato e arrotolato. Allora decisi di ritornar*ci* per chiarire loro le idee. (SMGR2105)

Neanche in questo caso l'antecedente ripreso dal clitico si trova in una posizione testualmente saliente. Di conseguenza, nonostante l'assenza di un ulteriore referente che possa creare ambiguità, l'anafora non marcata risulta troppo debole, effetto che in questo esempio viene rafforzato dalla distanza testuale notevole tra antecedente e anafora.

Dall'altro lato, si possono individuare anafore non marcate problematiche anche se l'antecedente si trova in una posizione saliente. In questi casi rientrano altri problemi di tipo semantico-pragmatico. Si osservi il testo seguente, in cui si possono osservare due anafore problematiche:

(199) Era il 4 novembre, la scuola era appena finita. **Martina e dei suoi amici**<sub>1</sub> dovevano andare in centro per comprare un regalo di compleanno. Dopo essere usciti con il regalo Martina si accorse di non avere abbastanza soldi per il bus, stessa cosa i suoi amici.  
La madre di Martina le aveva detto più volte di portare i soldi per il biglietto, ma lei non le aveva dato ascolto.  
Non volendo tornare a casa a piedi, visto che era in salita, decisero<sub>1</sub> di prendere il bus senza biglietto.  
Le prime fermate andarono lisce, non c'era traccia di controllori.  
Alla penultima fermata Martina e i suoi amici videro **i controllori**<sub>2</sub> salire sul bus e avvicinarsi a loro.  
In seguito gli chiesero<sub>2</sub> i biglietti, Martina e i suoi amici non [avendoli] avendo i biglietti, ricevettero una multa di 80 franchi. (SMPR2118)

Nel primo caso, il referente *Martina e dei suoi amici*, *Topic* dell'Enunciato, viene ripreso due capoversi dopo con un soggetto sottointeso. L'anafora non marcata in

---

<sup>34</sup> Con *Focus* (o *Comment*) si intende ciò che viene detto sul *Topic*.

questo caso è problematica per via della troppa distanza testuale che si crea tra antecedente e anafora. Si può infatti osservare come tra questi due elementi si inseriscano altri referenti con lo statuto di *Topic* (*Martina* e *La madre di Martina*). Nel secondo caso, l'anafora non marcata – si tratta anche qui di un soggetto sottinteso – è invece problematica per altri aspetti semantico-pragmatici: tramite la ripresa anaforica, l'allievo topicalizza l'antecedente *i controllori*, *Focus* dell'Enunciato precedente, senza però segnalare questo cambiamento attraverso un'espressione anaforica marcata. Si viene a creare così un effetto di ambiguità con il referente *Martina e i suoi amici*.

La distanza testuale è centrale anche nell'esempio (200), dove l'espressione anaforica non marcata è troppo lontana testualmente dall'antecedente *mio papà*:

(200) Dopo aver “mangiato” **mio papà** andó a lavorare e io continuai il mio lavoro. Ad un certo punto stavo tagliando un tubo di fibra quando mi scappó via il taglierino e mi tagliai un dito, corsi subito a disinfettarlo e a mettere un cerotto. Quando finii [anai] andai di nuovo in cantina e provai a tenere il taglierino come mi aveva detto e scoprii che era molto piú comodo e preciso. Finii l'aereo dieci minuti prima che arrivasse. Alle sei arrivó mio papà e mi chiese come era andata, (SMGR2109)

A rendere ulteriormente problematica la gestione di tale anafora è il fatto che l'antecedente venga ripreso prima con due anafore non marcate (due soggetti sottintesi) e poi con un'espressione marcata (*mio papà*). Un'inversione nella scelta delle espressioni anaforiche in questo caso sarebbe risultata sicuramente più adeguata dal punto di vista testuale.

Si osservi infine un caso che mostra bene che le problematiche che qui stiamo descrivendo siano proprio di natura testuale e non cognitiva:

(201) Dopo qualche minuto due donne giovani già sposate iniziarono a picchiarsi tirandosi i capelli a vicenda e anche le scarpe che trovavano per terra. Iniziarono a insultarsi e a spingersi, la più vecchia cadde e picchiò la schiena su un pezzo di ferro che sporgeva per terra sulla sabbia. Non si riusciva ad alzare fino a quando sua figlia, che arrivò di corsa e chiamò **le urgenze** al più presto. Arrivarono velocemente la presero e la fecero sedere, però la signora continuava a lamentarsi e a piangere dal dolore mentre quella che l'aveva spinta tremava sulle ginocchia dispiaciuta per quello che era successo sapendo che era tutta colpa sua. (SMCM2215)

L'antecedente *le urgenze*, che si trova in posizione di *Focus*, viene topicalizzato tramite la ripresa anaforica nell'Enunciato successivo. In linea con quanto viene detto in bibliografia, tale processo dovrebbe essere accompagnato da un'espressione

anaforica marcata. Tuttavia, in (201) l'anafora non marcata (soggetto sottinteso) non sembra essere un errore vero e proprio, quanto piuttosto un uso approssimativo. Forse questa percezione si deve al fatto che tra antecedente e anafora vi sia pochissima distanza e nessun altro referente che potesse rendere (più) difficile la ricostruzione cognitiva dell'antecedente. Rimane dunque difficile definire una dicotomia tra errore di gestione di anafora e uso accettabile. Ciò che ci sembra chiaro è che la percezione che abbiamo di errore in questo caso è legato fortemente al grado di difficoltà nella ricostruzione cognitiva del referente testuale.

### 3.1.3.2. La gestione delle anafore marcate

La gestione delle anafore marcate è un problema frequente e ricorrente nei testi degli allievi di seconda media. Dal punto di vista ontologico, le anafore marcate problematiche che riscontriamo nei testi sono principalmente di primo ordine; dal punto di vista della loro salienza testuale, esse tendono ad essere i *Macrotopic* degli episodi narrati da parte degli apprendenti; infine, la forma linguistica delle riprese problematiche corrisponde nella stragrande maggioranza dei casi alla ripetizione lessicale, mentre sono meno frequenti i pronomi tonici e rari i sintagmi preposizionali. In linea con Ferrari 2010c constatiamo che nella scrittura italiana contemporanea l'accettabilità della ripetizione lessicale è legata fortemente a una giustificazione comunicativa. Si tratta di casi in cui la ripetizione avviene dopo un cambio di tipo enunciativo di discorso (il caso del discorso riportato), dopo il passaggio a un altro piano testuale (ad esempio gli incisi) o in una posizione informativa notevolmente diversa da quella in cui si trova l'antecedente (ad esempio in Appendice). Dall'altra parte, i casi più difficilmente accettabili nella scrittura odierna sono quelli «in cui la ripetizione ha funzione di Topic di un Enunciato e l'antecedente – perché esso stesso Topic o *focus* – offre un referente massimamente accessibile dal punto di vista cognitivo» (*idem*: 192).

Nei testi degli allievi di seconda media, numerosi casi di ripetizione lessicale non sembrano essere giustificabili in ottica comunicativa. Si osservi il testo seguente:

- (202) Dopo aver corso le maestre ci hanno comunicato una data di una gara, le munitrice ci diedono i fogli con l'informazioni.  
Ma quel giorno [lì] mancava una allieva e quindi non poteva ricevere il foglio. e dato che la ragazza veniva a scuola con me e potevo portaglielo.

Così alla sera misi **il foglio** per la mia amica nella mappetta di scuola ma per sbaglio ho messo anche il mio foglio, e dato che mia madre non sapeva che avevo una gara. E il peggio è che io pensavo che la gara fosse in maggio ma invece era in febbraio, però a maggio avevo qualmente una gara. Il giorno dopo diedi **il foglio** alla ragazza, invece il mio foglio restò tutta la settimana nella mappetta. La domenica c'era la gara e io non mi sono presentata. (SMTS2114)

Il referente *foglio* è chiaramente l'oggetto attorno al quale verte la narrazione dell'allievo: è dunque il *Macrotopic* del testo e di conseguenza viene ripreso in diverse circostanze. Tuttavia, nei due casi segnalati nell'esempio riportato, la ripresa anaforica tramite una ripetizione lessicale non sembra adeguata, proprio perché non è giustificabile dal punto di vista comunicativo. In effetti, sia per vicinanza testuale che per l'assenza del rischio di ambiguità, in questi due casi la ripresa tramite un'anafora non marcata risulta preferibile.

Un caso molto simile è dato dall'esempio (203):

(203) Io restai fuori da solo, mi arrampicai su **un pezzo di tronco** ma il pezzo si mise a rotolare e mi travolse il piede fino al ginocchio spaccandomelo e fratturandomi lo stinco. (SMCH2114)

In questo caso l'uso di un'anafora marcata non risulta di per sé sbagliata: il referente ripreso nella coordinata avversativa viene infatti topicalizzato. Tuttavia, data la mancata giustificazione comunicativa della ripetizione lessicale, in questo caso sarebbe stato più adeguato scegliere un pronome tonico o dimostrativo.

Come abbiamo già menzionato, i casi problematici di anafore marcate non si limitano soltanto alla ripetizione lessicale, ma possono essere costituite anche da altre espressioni linguistiche. Ci limitiamo qui a riportare un esempio rappresentativo con il pronome personale tonico *Io*:

(204) Arrivati all'ospedale abbiamo aspettato il nostro turno. **Io** ero piuttosto agitata perché pensavo che ero grave, io mi ripetevo che dovevo stare tranquilla e dopo un po' mi sono tranquillizzata. Abbiamo aspettato un po' di tempo che sinceramente sembrava non passasse mai. (SMCM2207)

L'allieva qui utilizza due volte di seguito il pronome personale tonico per riprendere il referente principale del testo, lei stessa. Mentre nel primo caso la ripresa marcata è giustificabile in quanto vi è un cambiamento di *Topic* (dal *noi* si passa all'*io*), la seconda ripresa risulta invece sovraesplicitata: non vi sono dei criteri semantico-

pragmatici che giustifichino la ripresa forte. In questo caso sarebbe stato dunque preferibile sostituire il secondo pronome tonico con un soggetto sottointeso.

### 3.2. Le relazioni anaforiche nei testi di quarta media

#### 3.2.1. I referenti testuali

Rispetto ai testi degli allievi di seconda media, quelli di quarta mostrano una gestione dei referenti testuali leggermente più complessa. Nonostante si riscontrino anche per le quarte medie le caratteristiche osservate per i testi degli allievi più giovani, vi sono due differenze da segnalare: da un lato si riscontrano con più frequenza referenti di secondo ordine, anche come *Macrotopic*; dall'altro lato si possono individuare più referenti che fungono da *Macrotopic* soltanto per parti limitate del testo.

Si osservi ad esempio il testo seguente in cui l'allieva ha instaurato il concetto di amicizia, un referente di secondo ordine, come *Macrotopic* assoluto del suo elaborato scolastico:

(205) Mi sono sempre chiesto che cosa sia l'amicizia. Cos'è? Un semplice scambio di parole tra persone? Oppure un rapporto esistente tra due persone sin dall'infanzia? Questo vorrebbe dire che tutti i miei compagni dell'asilo sono i miei amici? No, non credo. Ci sono anche persone che fanno distinzione tra "amico" e "migliore amico", ma per me un amico è un migliore amico, anzi per me la parola "migliore amico" non esiste. Io per esempio non ho molti amici, due o tre al massimo, gli altri li considero solamente conoscenti. L'amicizia, secondo me, è qualcosa di indistruttibile che dura per l'eternità. Bé, non è facile spiegarvi cos'è l'amicizia, per questo motivo vi racconterò un esempio di amicizia, l'amicizia tra me e una mia amica, una vera amica.  
[.../evento narrato]

Sì, mi ricordo molto ben quel giorno, il giorno in cui nacque una vera amicizia...

Con questo testo vogli cercare di spiegare come un'amicizia, una vera amicizia, non finisca mai, e, anche se si cresce e si fanno nuove cose o si incontrano nuovi amici, un vero amico non smette mai di fare le cose che faceva da piccolo con un amico e non ha paura di mettersi in mostra per quello che è. (SMMN4115)

Oppure si consideri il caso seguente, in cui sembra esserci un avvicinamento a ciò che poi sarà il referente principale della narrazione.

(206) Di insegnamenti, nella mia vita, ne ho ricavati molti dalle mie azioni poco e forse anche troppo pensate. A questo proposito, riporto una vicenda<sub>1</sub> accadutami circa due mesi fa. Scelgo qualcosa di così recente<sub>1</sub> perché ritengo di essere solo da poco grande abbastanza per comprendere alcuni importanti "retroscena"<sub>1</sub> della vita. Comincio allora dicendo che la mia migliore amica<sub>2</sub> è una persona fantastica<sub>2</sub>, una ragazza a cui direi

l'ovvio e l'impensabile<sub>2</sub>, con cui<sub>2</sub> andrei ovunque e farei qualsiasi cosa. Non ho mai avuto segreti con lei<sub>2</sub>, ma forse è proprio per questo che mi è successo ciò che ora racconto. Un giorno una persona, che un tempo [ss]<sub>3</sub>consideravo amica, venne a dir<sub>mi</sub><sub>3</sub> di fare attenzione, perché la gente mi<sub>3</sub> evitava solo per il fatto che io<sub>3</sub> passassi tutto il tempo con la mia migliore amica, ritenuta antipatica da molto. Ovvio, non ci credetti, ma scoprii che non era la sola a pensarlo. Fu così che per settimane [ss]<sub>3</sub>tentai di dire alla mia amica più grande che era odiata da tutti; ma ogni volta che [ss]<sub>3</sub>ci provavo, non [ss]<sub>3</sub>vedevo vie d'uscita, solo corridoi di sofferenza e non [ss]<sub>3</sub>sarei stata io<sub>3</sub> ad obbligarla a percorrerli. Passavano i giorni e i sensi di colpa di parole non dette mi<sub>3</sub> schiacciavano, malgrado io<sub>3</sub> continuassi a ignorarli. [ss]<sub>3</sub>Cercai di resistere, ma fu tutto inutile e [ss]<sub>3</sub>cedetti. Mi<sub>3</sub> venne un'idea. [...] (SMST4112)

Prima di utilizzare sé stessa come *Macrotopic* dell'evento narrato, l'allieva si sofferma prima sull'episodio da narrare e introduce poi la sua amica, che, diventerà il referente attorno al quale verte la narrazione.

### 3.2.2. L'instaurazione dei referenti testuali

Negli elaborati degli allievi di quarta media, l'instaurazione dei referenti testuali presenta problematiche molto simili a quelle che abbiamo già evidenziato nei testi degli allievi più giovani. Innanzitutto, l'ipotesi che i casi problematici di instaurazione si aggirano principalmente attorno a referenti testuali che non hanno lo statuto informativo di *Macrotopic* del testo viene confermata anche per le quarte medie. Si osservi l'esempio seguente:

- (207) Qualche settimana fa era carnevale e lì credo di aver fatto la più grande cazzata della mia vita.  
 Io e una mia amica c'eravamo messe d'accordo per andare al Rabadan, lei c'era già andata ma per me era la prima volta e ci tenevo davvero tanto ad andarci, il problema però era che i miei non volevano che ci andassi così ho detto loro che andavo a dormire da questa mia amica. (SMMN4116)

L'allieva inizia il suo elaborato scolastico introducendo nel testo il referente di luogo *Rabadan*, elemento che inquadra l'azione dell'evento narrato, ma che non assumerà la funzione di *Macrotopic* dell'intero testo. In questo caso l'aspetto problematico è che tale referente viene instaurato come elemento noto, dando così per scontato la sua conoscenza. In realtà, un lettore che non è pratico del posto soltanto grazie al contesto e alle proprie conoscenze enciclopediche riesce a ricostruire che il referente si riferisce a un locale o un bar. Qui sarebbe stato dunque necessario introdurre il referente in modo esplicito.

Oltre a una generale diminuzione dei casi problematici rispetto ai testi di seconda media, negli elaborati degli allievi di quarta media è osservabile anche l'aumento di referenti testuali di secondo ordine. Si consideri (208), in cui il referente sottolineato è un concetto astratto:

(208) I nostri amici erano a 30 minuti dalla città, eravamo immersi in un bosco in un'isola non molto grande. Loro non hanno tante strade come noi: per spostarsi usano la barca che in versione ristretta e poca potente può essere guidata da sopra i 10 anni mi sembra. Loro avevano un grande rispetto ma anche in città ho visto molte macchine elettriche e molte biciclette al posto delle auto. Le auto elettriche erano molte come le biciclette e le abbiamo viste anche in Danimarca.  
[...] Anche se non lo sappiamo ci sono posti che sono molto più avanti di noi con il rispetto della natura. Ho imparato a non sprecare i beni come l'acqua e l'elettricità e da dopo questa esperienza vivo diversamente con la natura. (SMCM4210)

L'allievo qui instaura il referente *rispetto* senza specificarne però il tipo. Soltanto il cotesto successivo ci permette di ricostruire che si tratta del rispetto della natura. Inoltre, il fatto che l'allievo espliciti il referente nella conclusione del suo testo rende più evidente la difficoltà nella gestione della relazione anaforica.

Oppure si consideri (209), in cui il referente è dato da evento:

(209) Poi verso la fine della vacanza a me e mio fratello ci hanno portati in uno zoo gigantissimo dove ci siamo divertiti moltissimo e l'episodio mi è successo lì, (SMLG4110)

Anche qui l'allievo dà per scontato la corretta ricostruzione del referente *l'episodio*, senza introdurlo esplicitamente. Si tratta di un caso molto interessante, in quanto l'allievo riprende un referente che fa parte della consegna di scrittura dell'elaborato scolastico. Nella mente dell'allievo il referente è dunque molto attivo e saliente ('io devo scrivere di un episodio e ho scelto questo, di cui vi racconterò adesso'), non però per il lettore generale, che non condivide tali conoscenze contestuali. Anche qui sarebbe stato quindi necessario instaurare il referente in modo più esplicito.

### 3.2.3. La ripresa anaforica dei referenti testuali

#### 3.2.3.1. La gestione delle anafore non marcate

A partire da alcuni esempi di scrittura di allievi di seconda media abbiamo potuto osservare che i problemi principali nella gestione delle anafore non marcate risalgono a difficoltà da parte degli apprendenti nel saper distinguere tra salienza

testuale e salienza cognitiva (soprattutto da parte di chi scrive) dei referenti. Nei testi degli allievi di quarta media questa difficoltà generale è tuttora presente. Tuttavia, entrando più nello specifico, ci sono varie differenze da segnalare. Innanzitutto sembra esserci una diminuzione quantitativa dei casi problematici; dal punto di vista della salienza testuale, nelle quarte medie questi riguardano piuttosto referenti che fungono da *Microtopic*; dal punto di vista formale, invece, i casi difficili si annidano nella categoria morfosintattica del soggetto sottointeso.

Si osservino i due casi seguenti, che evidenziano i problemi già osservati per le seconde medie:

(210) Entrai nella mia classe e dovetti fare subito **un provino**.

Ero pronta, volevo entrarci ero ormai in fila con un numero 1037 ero sicura il signore disse – 1033 – mancava poco una ragazza mi disse se [ss] dura più di un minuto sei dentro! (SMCH4106)

(211) Quando sono tornata le altre ragazze erano in pausa allora **Tommaso** il nostro allenatore mi ha chiesto perché mi ero cambiata e che ora toccava me allenarmi, allora sono andata a cambiarmi per l'ennesima volta e sono scesa ma le mie compagne erano sparite allora mi [ss] ha detto che facevo io da sola. (SMPR4114)

Nei due testi riportati la scelta di un'espressione anaforica non marcata – in entrambi i casi si tratta del soggetto sottointeso – risulta essere troppo debole per riprendere i due antecedenti: in (210), perché oltre ad esserci una notevole distanza (di un capoverso) e la presenza di altri referenti più salienti (sia per lo statuto informativo sia per la salienza intrinseca del referente) tra i due elementi anaforici vi è anche un cambiamento della tipologia testuale (da uno stile narrativo obiettivo l'allieva passa a una specie di monologo interiore); in (211), per via della distanza testuale e la presenza di altri referenti testualmente salienti.

Negli elaborati degli allievi di quarta media si trova poi anche una serie di anafore non marcate che evidenziano delle difficoltà di gestione di un ulteriore criterio semantico-pragmatico non osservato nei testi degli allievi di seconda. Si consideri l'esempio seguente:

(212) Già da subito abbiamo rinunciato a quasi tutte le comodità moderne: non abbiamo quasi avuto elettricità e quindi era già più difficile avere le comodità e lo svago offerto **dalla corrente elettrica**. Le uniche possibilità di avere la 220v era quando eravamo fermi in un campeggio attrezzato se no avevamo la 24v che è sufficiente solo per la televisione e per caricare il cellulare. (SMCM4210)



L'allievo qui ha costruito un'anafora associativa (cfr. Cap. II. 3.), nel senso che le due espressioni anaforiche che riprendono l'antecedente *la corrente elettrica* dal punto di vista semantico non corrispondono a esso, ma riferendosi a un tipo specifico di prese mobili sono in qualche modo associabili all'antecedente. Contemporaneamente ciò significa che per la ricostruzione dell'anafora sono necessarie specifiche conoscenze enciclopediche. Rimane dunque il dubbio se in (212) le due anafore siano sufficientemente esplicite per permettere al lettore di ricostruire facilmente il referente.

Per rendere più chiara la problematica, si osservi anche il testo seguente in cui l'antecedente *una casetta* viene ripreso dalle due anafore associative *sul balcone* e *nel giardino*:

(213) Era finita la benzina. Ci siamo preoccupati un po', anche perché non vedevano neanche una casa attorno a noi e il giorno successivo c'era scuola e sia io che mia sorella dovevamo finire qualche compito. Dopo aver remato un po' abbiamo notato un piccolo porto privato che apparteneva a **una casetta** in un piccolo villaggio. Era la nostra unica possibilità e quindi ci siamo messi a remare verso il porto, dove siamo arrivati dopo circa un'ora. Siamo usciti dalla barca e sul balcone c'era un ragazzino che parlava con sua mamma al telefono. Probabilmente le ha detto che c'erano degli stranieri nel giardino, perché circa cinque minuti dopo è arrivata anche lei. La mamma era molto gentile con noi e ci ha pure lasciato di attraversare casa sua per uscire nel villaggio e, visto che doveva andare via ha lasciato le chiavi dai suoi vicini. (SMLG4103)

Secondo noi, anche qui è difficile decidere se le due riprese anaforiche siano sufficientemente esplicite per poter essere ricostruite senza troppe difficoltà. Da un lato vi sono diversi sintomi che classificherebbero le due riprese come troppo deboli: la posizione informativa non saliente dell'antecedente, la notevole distanza testuale tra antecedente e le due anafore, e l'assenza di un legame esplicito che dovrebbe collegare il balcone e il giardino alla casetta. Dall'altro lato le nostre conoscenze enciclopediche ci permettono di ricostruire abbastanza facilmente il legame anaforico. Resta quindi da decidere dove porre il confine tra usi accettabili e usi non accettabili, aggiungendo forse anche una terza categoria, gli usi *approssimativi*.

Infine, un'ultima differenza rispetto alla scrittura di seconda media è data dalla presenza, anche se ridotta, di riprese cataforiche. Si consideri l'esempio seguente in cui l'apprendente crea un effetto di attesa utilizzando un soggetto sottointeso che rimanda a un referente che esplicita solo nella frase successiva:

(214) Non so cosa direste voi, ma fino a poco tempo fa io pensavo che si trattasse di una maledizione che incombeva senza pietà su di me. Sto parlando **del fatto che continua a perdere e a dover cerare per ore degli oggetti**; in particolare mi sono succesi due episodi che riguardavano il mio telefonino. (SMTS4215)

Come abbiamo segnalato nel secondo capitolo di questo lavoro (cfr. Cap. II. 3.), si tratta di un meccanismo molto frequente nella prosa narrativa contemporanea, in quanto crea una sospensione nella narrazione. Il fatto che alcuni allievi inizino a usarla nella loro scrittura narrativa dimostra che nel passaggio dalle seconde alle quarte medie avviene uno sviluppo testuale importante.

### 3.2.3.2. La gestione delle anafore marcate

Anche per gli allievi di quarta media la gestione delle anafore marcate rimane un problema ricorrente nei loro elaborati scolastici. Tuttavia, rispetto ai testi degli allievi di seconda media, si possono individuare alcune differenze a diversi livelli: dal punto di vista quantitativo, gli allievi di quarta media commettono meno errori; dal punto di vista ontologico, si riscontrano più anafore problematiche di secondo ordine, anche se quelle di primo ordine rimangono tra le più frequenti; dal punto di vista della salienza testuale, aumentano le anafore problematiche che fungono da *Microtopic*, in modo che non ci sia più una chiara tendenza da individuare; dal punto di vista formale, infine, le difficoltà sembrano limitarsi alla ripetizione lessicale.

Si osservi dapprima l'esempio (215) in cui l'anafora problematica riguarda un referente che non è né un essere vivente né un oggetto materiale, bensì un concetto astratto:

(215) **L'amicizia**, secondo me, è qualcosa di indistruttibile che dura per l'eternità. Bé, non è facile spiegarvi cos'è l'amicizia, per questo motivo vi racconterò un esempio di amicizia, l'amicizia tra me e una mia amica, una vera amica. (SMMN4115)

La scelta di un'espressione marcata per riprendere il referente *l'amicizia* in questo caso sembra inadeguata perché appesantisce inutilmente il testo. Difatti, non vi è né distanza testuale né il rischio di ambiguità né una topicalizzazione che giustifichi la ripetizione lessicale. Inoltre, la percezione di essere di fronte a una scelta inadeguata qui viene rafforzata dalle due ripetizioni lessicali che seguono la prima.

Si consideri poi il testo seguente, che illustra la ripresa problematica di un referente che funge da *Microtopic*:

(216) Il mare! Quell posto fantastico, strano ma ispiratorio. Tutti i giorni si trovavano lì, all tramonto sulla spiaggia. Iniziarono a giocare, a prendere **le conchiglie** più belle. Le conchiglie erano quasi tutte bianche o rosa. Il ragazzo prese la conchiglia e la appoggio sull'orecchio della ragazza. (SMCH4113)

Nel presente elaborato scolastico, il referente *le conchiglie* funge da *Topic* soltanto nella parte introduttiva, venendo poi sostituito da un altro referente che diventerà il *Macrotopic* dell'intero testo. Mentre la prima ripresa del referente risulta inadeguata soprattutto dal punto di vista stilistico – l'anafora marcata qui non è un problema, bensì la scelta dell'espressione linguistica –, la seconda non è invece giustificabile in termini testuali, in quanto non vi è un aspetto semantico-comunicativo che richieda un'anafora marcata. Per una soluzione più elegante e coerente l'apprendente avrebbe dovuto sostituire la prima ripetizione con un dimostrativo e la seconda con un pronome clitico.

Osserviamo poi il caso seguente in cui la presenza di due referenti molto simili crea un costante rischio di ambiguità e porta dunque l'allieva a una sovraesplicitazione delle relazioni anaforiche:

(217) Mentre eravamo in fila alla cassa per pagare io e Lara vedemmo una ragazza che stava cercando di rubare una maglia, cercava di togliere il cartellino, quando ci riuscì si guardò in giro e mise la maglia nella borsa.  
Lara pagò la maglia e disse che avevamo visto **una ragazza** rubare, la commessa ci ringraziò e corse fuori a cercare la ragazza. Io e Lara quando uscimmo dal negozio vedemmo arrivare **la commessa** con la ragazza e la commessa ci ringraziò ancora.  
(SMGR4112)

L'ultimo capoverso dell'esempio riportato è costruito attorno a tre referenti umani femminili. Uno di essi è al plurale (*Io e Lara*), gli altri due sono invece al singolare (*una ragazza* e *la commessa*) e di conseguenza interscambiabili. Tale rischio viene rafforzato dalla stessa salienza informativa che i due referenti assumono nel testo: entrambi sono referenti secondari. Come possiamo osservare, questa difficoltà testuale porta a due scelte anaforiche non felici. Le riprese dei referenti *la ragazza* e *la commessa* tramite la ripetizione lessicale sembrano eccessive: nel primo caso sarebbe stato sufficiente optare per il pronome clitico, nel secondo sarebbe stato preferibile evitare la ripetizione per motivi stilistici.

Infine, come già osservato per la gestione delle anafore non marcate, anche qui va segnalata la presenza di alcune catafore. Si consideri l'esempio seguente:

(218) Fino a pochi anni fa viveva ad Isona un signore svizzero tedesco, molto chiuso in se stesso e nella sua passione. Girava sempre con il suo solito cappotto beige, sia che era inverno e sia che era estate, coi suoi soliti occhiali da sole neri e con il suo solito buffo berrettino.

La sua passione erano i **cani**, soprattutto il suo. (SMCM4211)

Con l'uso dell'espressione lessicale *sua passione* l'allievo rimanda al referente *i cani* che esplicita soltanto nel capoverso seguente, creando così un effetto di suspense.

### 3.3. Conclusioni

L'analisi delle relazioni referenziali nella scrittura degli allievi di seconda e di quarta media ha mostrato che la padronanza delle relazioni tematiche all'interno del testo scritto costituisce un obiettivo difficile da raggiungere. In effetti, abbiamo visto che le principali difficoltà nella gestione dei referenti testuali si riscontrano sia negli elaborati di seconda che di quarta media. Tuttavia, la nostra analisi ha rilevato anche alcune differenze che meritano di essere segnalate.

Innanzitutto abbiamo potuto osservare che nel passaggio dalle seconde alle quarte medie vi è una complessificazione dei referenti utilizzati, e in particolare una complessificazione dei referenti che fungono da *Macrotopic* negli elaborati scolastici. Mentre nei testi di seconda media si riscontrano soltanto *Macrotopic* di primo ordine, in quelli di quarta si trovano anche referenti di secondo ordine, sia per quanto riguarda i *Macrotopic* sia per referenti che fungono da *Microtopic*. In secondo luogo si è visto che, rispetto ai testi di seconda media, nei testi di quarta diminuiscono i casi in cui l'apprendente riprende un referente non instaurato nel testo precedentemente. In più, in merito alla ripresa anaforica, abbiamo constatato una diminuzione dei casi problematici: gli allievi di quarta media sembrano accusare meno difficoltà nella gestione della anafora non marcate e delle anafore marcate. Per quanto riguarda quest'ultimo caso, entrambe le fasce d'età presentano invece frequenti casi di ripetizione lessicale non giustificati dal punto di vista comunicativo. Inoltre, ci sono da segnalare i primi usi di anafore associative negli elaborati di quarta media, aspetto

che in seconda media è assente. Infine, un'altra differenza importante da sottolineare sono i primi impieghi, da parte degli allievi di quarta media, di catafore testuali, le quali creano un effetto di attesa e rendono i testi così più complessi.

#### **4. Le relazioni logiche e composizionali tra Enunciati**

Nell'ultima parte dell'analisi dei testi di allievi ci soffermiamo su fenomeni che riguardano le dimensioni logica e composizionale del testo. Analogamente al procedimento nel secondo capitolo di questo studio (cfr. Cap. II. 1.4, 1.5.), ci concentriamo sui fenomeni pertinenti al testo narrativo. Trattiamo dunque dapprima le relazioni logiche tra eventi caratterizzando l'ordine in cui gli allievi presentano gli eventi delle loro narrazioni. In secondo luogo, per quanto riguarda le relazioni di composizione testuale, analizziamo uso e funzione della relazione logica di commento. Infine, passando alla dimensione composizionale del testo, teniamo conto dell'alternanza tra il tipo di testo narrativo e quello descrittivo, così come dei passaggi tra primo piano e sfondo narrativo.

4.1. Le relazioni logiche e composizionali tra Enunciati nei testi di seconda media  
Gli allievi di seconda media narrano i loro episodi vissuti in modo cronologico. L'organizzazione degli eventi è lineare e priva di gerarchia, nel senso che non si riscontrano delle anacronie per quanto riguarda la disposizione degli eventi narrati. Tale linearità narrativa e tale assenza di gerarchia si manifesta anche al di fuori del livello denotativo. In effetti, per quanto riguarda le relazioni di composizione testuale, eccetto la relazione di aggiunta – tipica del testo narrativo – non riscontriamo nessun altro movimento logico gerarchizzante. Sono dunque quasi assenti le relazioni di commento in cui l'autore abbandona la narrazione per introdurre delle annotazioni o delle considerazioni personali.

Per quanto concerne la dimensione composizionale, i testi degli allievi delle seconde medie si caratterizzano per una narrazione priva di uno sfondo narrativo, nonché per la bassa interazione tra passaggi narrativi e descrittivi. Ciò è dovuto al fatto che gli

elaborati dei ragazzi sono quasi esclusivamente testi narrativi puri, completati da brevissime introduzioni e conclusioni.

#### 4.1.1. L'organizzazione degli eventi narrati

Come abbiamo già menzionato, gli allievi delle seconde medie organizzano gli eventi dei loro episodi in modo cronologico, senza introdurre delle anacronie. Si osservi il testo seguente:

(219) Attentamente salimmo, arrivati sopra c'era a sinistra una sbarra e le scale. Sotto altre scale a tre metri di altezza, il mio amico decise di scendere e io continuai. Al terzo piano era messo molto bene, senza polvere decisi di non continuare. Io guardai dicendogli: Torno indietro!  
A scendere per errore feci cadere la porta che avevo messo in precedenza, silenzio. Fuori la vegetazione fitta, restammo lì un altro po', poi...  
Arrivo un signore, forse il proprietario che aveva sentito il tonfo e ci sgridò severamente:  
- Cosa ci fate qui?! (SMCM2114)

Il brano riportato presenta una narrazione caratterizzata da una semplice successione cronologica degli eventi in tempo reale. Il testo narrativo è ridotto alla pura narrazione senza alcun tipo di complessità o gerarchia.

Si osservi poi l'esempio seguente, simile a quello precedente:

(220) Arrivata in classe comincio il test ma si accorse di aver dimenticato a casa l'ipod, allora vide che Giulia la sua vicina di banco aveva fatto la stessa cosa di lei, "I BIGINI". Inseguito cominciarono a fare il test insieme, dando per scontato che in classe c'era la maestra; ad un certo punto la maestra si accorse che stavano parlando; allora di colpo le prese per i capelli e tirò su, facendole alzare in piedi e sgridandole; ma poi si fermò e tornò a sedersi dimenticando tutto perché era sclerotica; (SMPR2111)

Anche in questo caso il testo è ridotto alla pura narrazione cronologica degli eventi. Rispetto al testo precedente è interessante osservare che l'allieva esplicita le relazioni logiche temporali che sussistono fra gli eventi (*arrivata in classe, allora, ad un certo punto, poi ecc.*), il che rende più evidente tale strutturazione lineare.

Un ultimo aspetto da menzionare riguarda il paradigma di espressioni che esplicitano le relazioni logiche di successione temporale. Si consideri l'esempio (221), simile ai due testi precedenti:

(221) Abbiamo fatto il bagno nella sua piscina, dopo una bella rinfrescata abbiamo chiesto a dei ragazzi che abitavano nella stessa residenza dove abitava la mia amica se volevano passare il resto del pomeriggio assieme. Loro hanno subito accettato così

siamo andati a prenderci un gelato alla vaniglia e cioccolato e ce [lo] li siamo gustati all'ombra di un grande albero. Finito di mangiare abbiamo fatto una votazione per scegliere il gioco da fare, il più votato [è stato] era nascondino. Così ci siamo divisi in squadre (da due) e dopo che il ragazzo rimasto solo ha iniziato a contare; siamo andate a nasconderci. (SMPR2116)

Il brano riportato illustra ancora l'assenza di anacronie e gerarchie a livello denotativo. Tuttavia è interessante osservare che un'ulteriore semplificazione testuale è data dal paradigma ridotto delle espressioni avverbiali di tempo che esplicitano le relazioni temporali tra gli eventi. Effettivamente, rivedendo i testi (219)-(221) notiamo che gli allievi di seconda media usano quasi esclusivamente avverbi di tempo come *poi, allora, così, dopo...* o una subordinata participiale.

#### 4.1.2. La relazione di commento

Passando alle relazioni logiche di composizione testuale, è facilmente osservabile che gli elaborati degli allievi di seconda media siano caratterizzati dall'assenza di relazioni logiche gerarchizzanti, in particolare della relazione di commento, a sua volta molto frequente nella prosa narrativa contemporanea. Di conseguenza, come illustra l'esempio seguente, i movimenti logici di composizione testuale si riducono alla relazione di aggiunta:

(222) Quando mio padre si mise a parlare con i nonni, io e mio fratello ci annoiavamo e allora siamo andati a giocare in giardino, prima abbiamo iniziato a giocare a badminton ma dopo il volano continuava a cadere ed eravamo stufi di raccoglierlo sempre e allora abbiamo cambiato gioco, questo gioco non era proprio un gioco, era buttarsi giù da una brughetta piccola a rotoloni ma dopo c'era venuto il mal di testa, e abbiamo smesso.

Non sapevamo cosa fare e ci siamo messi a pensare, poi dissi a mio fratello che in auto c'erano delle caramelle buone e ci [siamo seduti] sedemmo in auto e abbiamo preso le caramelle. (SMTS2121)

Come abbiamo già osservato nel capoverso precedente, dal punto di vista logico i testi narrativi degli allievi si riducono alla pura narrazione degli eventi, il che comporta che gli Enunciati sono accostati l'uno accanto all'altro attraverso la relazione di aggiunta e dunque non sono interpretabili in chiave testuale. Non ci sono dunque dei commenti in cui il ragazzo interrompe la narrazione per far subentrare nel testo dei commenti personali.

Gli unici casi di relazioni logiche di composizione testuale nei testi di allievi di seconda medie li troviamo alla fine degli elaborati, quando i ragazzi cercano di riflettere sull'importanza dell'episodio vissuto. Si consideri il testo seguente:

(223) Allora fecimo come disse lui e andammo a mangiare.  
Quando tornammo sulle piste decisimo di fare il percorso più difficile.  
Stavamo andando velocissimi finche lui cadde e si fratturo l'osso del braccio.  
Quando andai all'ospedale Paolo mi disse che non era mai andato a sciare e questo mi insegnó a non dire bugie. (SMBZ2101)

Anche questo brano è caratterizzato dalla pura narrazione, ovvero dalla successione lineare di eventi priva di movimenti logici gerarchizzanti, ad eccezione dell'ultimo Enunciato. In effetti, esso è costituito da due atti linguistici autonomi tra i quali sussiste una relazione logica di motivazione o esemplificazione. Tuttavia, questo movimento logico non è costruito in modo adeguato in quanto l'allievo inserisce nello stesso Enunciato sia la fine della narrazione principale sia la riflessione sull'episodio appena narrato. Il ragazzo qui avrebbe dovuto segmentare l'Enunciato in modo diverso per dare il rilievo adeguato al movimento logico finale.

Si osservi infine l'esempio (224) in cui si riscontrano due relazioni di commento:

(224) Era il 24 dicembre 2011, la vigilia di Natale. In quel periodo avevo fatto pace con la mia amica N., la quale da l'avevo usata solamente senza accorgermi di cosa ci perdevo. Eppure la conosco dall'infanzia, io e lei siamo cresciute insieme ma all'età degli 11 anni io mi sono staccata da lei. Ancora oggi non ho capito il motivo della mia scelta! Ma stavo dicendo, era la vigilia, e lei facendo parte di una famiglia cristiana festeggiavano questo giorno in chiesa, ed io l'accompagnai. Appena arrivata lei non c'era, e io mi sentivo osservata e a disagio. Le persone erano tutte fin troppo gentili, ed io ero lì a "girarmi i pollici" perché non sapevo cosa ci facevo lì. Tutto d'un tratto girandomi vidi un ragazzo bellissimo. (SMBZ2104)

Il testo dell'allieva è diverso dagli esempi di testi di seconda media visti finora. Infatti, (224) non si riduce alla semplice narrazione cronologica degli eventi. La ragazza, oltre ad usare alcune parti (Enunciati o Unità Informative) descrittive, inserisce nel testo due commenti, nei quali si stacca dalla narrazione primaria. È interessante osservare che questi due commenti hanno funzioni testuali completamente diverse. Mentre il primo commento serve per esplicitare lo stato d'animo dell'autrice (*Ancora oggi non ho capito il motivo della mia scelta*), il secondo manifesta un errore di progettazione del testo. In effetti, la ragazza si rende conto di essersi allontanata



dalla narrazione principale e usa il commento per reintrodurre la narrazione, ovvero per strutturare il suo testo.

#### 4.1.3. L'alternanza dei tipi di testo

Anche la dimensione compositiva nei testi degli allievi di seconda media è caratterizzata da una bassa alternanza tra i diversi tipi di testo. Quanto osservato nella prosa narrativa contemporanea – frequenti passaggi dal primo piano allo sfondo narrativo e viceversa, ampi passaggi descrittivi che dialogano con la narrazione – non si dà negli elaborati scolastici di seconda media, i quali presentano una narrazione che avviene principalmente in primo piano. Si osservi il testo seguente, che illustra quanto appena detto:

- (225) In quel momento mi misi a riflettere se era la cosa giusta da fare per il mio bene. Ad un certo punto, Davide mi iniziò a prendere in giro, solo perché avevo paura di buttarmi in quel punto del lago. Dopo pochi secondi tutti i presenti iniziarono a prendermi in giro, allora a quel punto, con il cuore che mi arrivava in gola, mi buttai! Dopo circa un ora, passata molto velocemente, mi avviai a nuoto verso la riva. Ero quasi arrivata alla sponda, e sentii una grande e dolorosa fitta alla punta del piede, dopo di che iniziai a nuotare come un fulmine. Quando arrivai alla riva mi guardai il piede vidi dei piccoli buchini sanguinanti in fila.  
Erano uno di fianco all'altro e formavano una specie di mezzaluna. (SMBR2108)

Il testo contiene soltanto narrazione in primo piano, salvo l'ultimo Enunciato, che rappresenta uno dei pochi casi in cui la narrazione degli allievi più giovani viene arricchita da unità testuali descrittive. Il passaggio dalla narrazione alla descrizione si manifesta tramite i tempi verbali, in quanto l'allievo passa dal passato remoto all'imperfetto.

Si consideri poi il testo seguente, simile a quello precedente, in cui l'allieva usa uno sfondo narrativo per introdurre il suo episodio vissuto:

- (226) Fino a poco tempo fa avevo un' amica che ritenevo "vera" e tollerante nei miei confronti.  
Invece, in un giorno normale, se la prende con me perché ho cominciato a ridere e parlare con la sua "migliore amica", lei si è ingelosita e quando le chiedevamo se voleva unirsi a noi ci rispondeva solo con un "NO!" brusco, io rimasi leggermente inibita e non capii questo suo atteggiamento. Mi prende qualche minuto in disparte per parlarmi e comincia a dire che non le piace come sono ora, che la nostra amicizia è cambiata, che sono una persona senza stile e che riuole la "vecchia me". (SMBR2109)

L'introduzione all'episodio narrato dall'allieva avviene sullo sfondo narrativo, il che è riconoscibile dall'uso dell'imperfetto. In seguito, l'allieva si concentra soltanto sul primo piano narrativo, scegliendo per la narrazione il presente indicativo. Nonostante l'introduzione di uno sfondo narrativo, il testo rimane caratterizzato dalla poca complessità logica e compositiva.

Si osservi infine, il testo (227), diverso dei testi visti finora in quanto più strutturato e gerarchizzato dal punto di vista compositivo:

(227) Era una serata estiva, fuori c'era già la luna in cielo. Stavo in balcone sdraiato a guardare la luna, finché non mi venne un po' di fame quindi andai in cucina a cercare qualche cosa da mangiare, ma non c'era niente che soddisfaceva la mia pancia. Mi venne in mente quella volta che mia madre mi fece assaggiare un Kiwi, era marrone con la buccia un po' pelosa e all'interno era verde con dei semini. All'inizio non volevo assaggiarlo ma dopo un po' mia madre mi convinse ed era buono e dolce.  
(SMTS2120)

L'allievo inizia il suo elaborato con un'introduzione sullo sfondo narrativo, descrivendo ciò che stava facendo prima che iniziasse la narrazione in primo piano. Dopodiché, segue una piccola sequenza narrativa, caratterizzata dal cambio dei tempi verbali (dall'imperfetto si passa al passato remoto). Al contrario del caso precedente (o dei casi precedenti) che abbiamo analizzato, l'allievo non segue con la narrazione lineare del suo episodio, bensì introduce un passaggio più ampio, che descrive una situazione nel passato tra il protagonista e sua madre. Il testo narrativo dell'allievo contiene dunque elementi descrittivi che accompagnano la narrazione principale e allo stesso tempo rendono il testo più complesso e gerarchizzato.

Come vedremo nel prossimo capoverso, l'esempio (227) si allontana dalla tendenza osservata per le seconde medie, avvicinandosi piuttosto ai testi degli allievi di quarta media.

#### 4.2. Le relazioni logiche e compositive tra Enunciati nei testi di quarta media

Rispetto ai testi degli allievi di seconda media, i testi degli allievi di quarta media tendono ad essere più complessi e più gerarchizzati dal punto di vista logico-compositivo. Per quanto concerne la disposizione degli eventi narrati, l'aumento di complessità e gerarchie è moderato. Analogamente a quanto osservato nei testi

degli allievi più giovani, anche i ragazzi più grandi narrano i loro episodi principalmente in modo cronologico e lineare. Tuttavia, di tanto in tanto si riscontrano prime sperimentazioni con anacronie che interrompono tale linearità e creano gerarchica tra gli eventi della narrazione.

A livello delle relazioni logiche di composizioni testuale vi è invece un netto aumento della gerarchizzazione: oltre alla relazione di aggiunta, i testi contengono regolarmente relazioni gerarchizzanti, in particolare la relazioni di commento. Gli allievi sfruttano questo strumento per creare un ulteriore livello testuale in cui esprimono dei giudizi personali sui contenuti della narrazione o in cui stabiliscono una specie di dialogo con il lettore.

Anche per quanto riguarda la dimensione compositiva si nota un netto aumento della gerarchizzazione nei testi degli allievi di quarta media. Gli elaborati contengono frequentemente blocchi descrittivi (in parte anche ampi) che interagiscono con il primo piano narrativo, il che attribuisce maggiore complessità e struttura alla narrazione.

#### 4.2.1. L'organizzazione degli eventi narrati

Come già menzionato, gli allievi di quarta media tendono – analogamente agli allievi di seconda media – a disporre gli eventi delle loro narrazioni in modo cronologico e lineare. Anche la velocità di narrazione avviene spesso in tempo reale. È tuttavia notevole aggiungere che negli elaborati degli allievi più grandi iniziano ad apparire delle prime sperimentazioni con le anacronie, in particolare con le analepsi. Si osservi l'esempio seguente:

(228) Se chiudo gli occhi posso ancora vederli: esplodono nel buio caldo della notte estiva e subito precipitano nel mare tra mille scintille.  
Si susseguono nel cielo, uno dopo l'altro, disegnando scie oro e porpora nell'oscurità mentre una vivace canzone rock risuona sulla spiaggia dove tutti stanno assistendo allo spettacolo pirotecnico...

Era una di quelle classiche serate nel bel mezzo delle vacanze in cui si esce dal ristorante allegri, rilassati e con la pancia piena di deliziosi calamari fritti e ci si dirige sicuri verso la libreria in piazza per comprarsi la prossima storia di Poirot da leggere in spiaggia il giorno seguente. Camminavo per le vie della città, fermandomi di tanto in tanto a dare un'occhiata alle vetrine e ai negozietti e a chiedermi quando sarebbe accaduto qualcosa di veramente speciale. [...]

Ad un tratto giunsero alle mie orecchie le note di un conosciuto tormentone estivo: d'improvviso iniziai a correre verso l'origine del suono, presa da una strana frenesia che nemmeno io mi sarei potuta spiegare. (SMTS4217)

Il testo (228) illustra l'introduzione voluta di un'analessi da parte dell'allievo. L'ampio passaggio descrittivo che apre il testo ha la funzione di preparare e introdurre il lettore all'episodio vissuto dall'apprendente. Questo episodio, poi, è narrato dall'autore tramite una retrospettiva che si manifesta a più livelli linguistici: a livello della macrostruttura testuale l'allievo separa l'analessi dall'introduzione creando un nuovo paragrafo; dal punto di vista morfologico vi è un cambiamento dei tempi verbali (dal presente si passa ai tempi del passato); infine, dal punto di vista compositivo l'introduzione è principalmente descrittiva mentre l'analessi è principalmente un testo narrativo. È importante aggiungere che, alla fine dell'elaborato scolastico, l'allievo non torna al presente dell'enunciazione per concludere il suo testo, bensì chiude il suo testo rimanendo all'interno dell'analessi, il che rende approssimativa la macrostruttura del testo.

L'esempio (228) rappresenta uno di vari tentativi da parte degli allievi di quarta media di creare gerarchia a livello della disposizione degli eventi. Questa gerarchia viene creata quasi esclusivamente tramite l'introduzione di retrospettive. Ci sono però anche dei casi, anche se isolati, in cui gli allievi utilizzano l'ellissi temporale. Si osservi l'esempio seguente:

(229) La mia vacanza era agli sgoccioli, e come se non bastasse un traghetto perse del carburante in mare. Era buio pesto, ma dal mio appartamento si potevano scorgere le luci rosse scintillanti sui motoscafi delle guardie costiere, stavano cercando di levare il carburante dalle acque cristalline del mare. Il giorno dopo, tutto era cambiato, la spiaggia era in parte macchiata di nero, le stelle marine erano più in profondità, e la tartaruga di cui ero molto affezionato era svanita nel nulla. La mia vacanza si era conclusa nel peggiore dei modi.

Un anno dopo, sulle stesse spiagge, nello stesso porto, la cercai, ma non la ritrovai, però tutto era cambiato grazie all'intervento degli ambientalisti. Forse quella creatura dal guscio verde intraprese un lungo viaggio, magari verso un altro porto. (SMBG4114)

In questo brano l'allievo introduce un'ellissi temporale alla fine del suo racconto, presentando così il capoverso finale come epilogo della narrazione. Infatti, l'allievo chiude la narrazione dell'episodio vissuto con la frase *La mia vacanza si era conclusa nel peggiore dei modi*. In seguito, la narrazione viene riaperta dall'espressione avverbiale di tempo *un anno dopo*, il che indica l'interruzione della

narrazione. Tutti gli eventi trascorsi nell'arco dell'anno (tempo narrativo) omesso non sono stati dunque ritenuti importanti da parte dell'autore in quanto non si legano ai contenuti della narrazione principale. In questo caso l'ellissi temporale crea gerarchia alla fine della narrazione e rende il testo più strutturato e complesso.

#### 4.2.2. La relazione di commento

A livello delle relazioni logiche di composizione testuale, I testi degli allievi di quarta media sono più complessi. In particolare, gli apprendenti iniziano ad inserire dei commenti per dare un giudizio personale sul contenuto della loro narrazione. Si osservi il testo seguente:

(230) 6 anni fa abitavo in Italia, proposi a mia sorella di andare in via a giocare a pallone, accettò. Giocammo per una mezz'oretta, era una bellissima giornata quando ad un certo punto il pallone finì nel giardino di un nostro vicino di casa, ammetto che quell'uomo mi faceva abbastanza paura. Non sapevamo più cosa fare, non sapevamo se scavalcare il cancello oppure lasciare la palla in quel giardino. Decidemmo di giocare a BIM-BUM-BAM, chi perdeva avrebbe dovuto scavalcare il cancello, prendere la palla e scappare! (SMBR4111)

Alla fine del primo paragrafo, l'allievo aggiunge una considerazione personale descrivendo il suo stato d'animo in quel momento specifico. Si tratta di un commento in quanto l'allievo abbandona la narrazione principale tornando al presente della narrazione per esprimere i suoi sentimenti di allora. Questo passaggio si manifesta a due livelli linguistici diversi: a livello lessicale vi è l'espressione soggettiva *ammetto che*, che annuncia una considerazione personale; a livello morfologico vi è un cambiamento dei tempi verbali (dal passato si passa al presente). Tuttavia, per quanto riguarda la segmentazione del testo, la costruzione della relazione logica non è felice: il ragazzo aggancia il commento a un Enunciato narrativo tramite una pseudo-coordinazione. Infine, si noti anche il successivo passaggio descrittivo, che attribuisce ulteriore complessità e gerarchia al testo narrativo.

Si consideri poi il testo seguente, simile a quello precedente:

(231) [...] saltai, mi sbracciai e tentai di arrampicarmi sugli scaffali, ma ero davvero troppo bassa per arrivare al latte. Decisi di chiedere aiuto: ci doveva pur essere qualcuno disponibile. Ma, come ho già detto, il corridoio era occupato solo da me. Però, mentre ero sul punto di scoppiare

nuovamente a ridere, sopraggiunse un signore alto, con i capelli spruzzati di grigio e due occhi luccicanti.

Lo vidi come (e probabilmente esagero) il mio angelo custode, così colsi l'occasione al volo e gli domandai cortesemente se poteva essere così gentile da prendermi il latte sullo scaffale più alto. Lui, sorridendomi dolcemente, allungò la mano e mi prese il latte. Lo ringraziai mille volte e corsi via con il mio trofeo in mano. Potete non credermi, ma due minuti dopo, sempre nella Coop, incontrai mia nonna. (SMTS4112)

Anche (231) si caratterizza per essere più complesso dal punto di vista logico. In questo caso l'allievo introduce tre commenti nella sua narrazione, con due funzioni diverse. Mentre il commento tra parentesi si avvicina a quello visto in (230) – si tratta di un giudizio personale espresso dal presente della narrazione – i commenti all'inizio e alla fine del brano riportato sono diversi. In effetti, l'apprendente in quei due casi si stacca dalla narrazione per rivolgersi al lettore. Nel primo caso il commento ha la funzione di strutturare il testo, nel secondo di rendere più credibile il contenuto narrativo. Si noti anche che la maggiore complessità di questo testo è data anche dalla presenza di alcuni Enunciati descrittivi.

Ci sono poi anche dei casi in cui i commenti introdotti dagli allievi hanno un'altra funzione illocutiva, come nell'esempio seguente:

(232) Così proposi a Samanta di fare qualcosa che soltanto i grandi avevano fatto. Essendo quasi la mia goccia d'acqua, non si tirò indietro. Entrammo furtive nel giardino dell'asilo che distava a soli due passi dal piazzale in cui ci trovavamo. In un lampo ci trovammo dietro l'edificio dell'asilo. Il tetto di quell'asilo è relativamente basso. C'era solo un modo per salire su quel tetto: arrampicarsi. Una rientranza di una finestra offriva un ottimo appiglio. Dopo un paio di tentativi finalmente eravamo riuscite anche noi a fare qualcosa che sono i grandi facevano. Mi sentivo l'Uomo Ragno. Purtroppo non restammo su quel tetto a lungo a causa dei sensi di colpa che iniziavano a tormentarci. Se ci avessero visto? Saltammo giù dal tetto da dove eravamo salite, incuranti del pericolo. (SMCM4112)

L'allievo in questo caso sfrutta il commento per inserire un atto illocutivo di domanda anticipando così un probabile dubbio che il lettore potesse avere in quel momento della narrazione. Anche qui, dunque, l'apprendente sospende la narrazione volutamente per comunicare con il suo lettore su un piano metanarrativo.

Si consideri infine il testo (233), che illustra un caso particolare di narrazione:

(233) La vita va così, avere 16 anni e fare la 4a media, ma pur essendo più grande dei tuoi compagni di classe ti senti molto più piccola, uscire con le tue amiche e sentirti estranea. Il problema? L'erba o come la si vuol chiamare, ormai ha mille nomi, sinceramente non la vedo come una droga vera e propria. Ma come mi posso sentire a

capire che l'adolescenza delle tue amiche dei tuoi compagni di classe, che credevi piccoli e indifesi, e pure la tua si basa sul fumarsi le canne?

L'altra sera mi sono sentita dire «se non ci fossi te non so chi ci curerebbe quando siamo fuorissime», ma ditemi voi se questo devo prenderlo come un complimento o cosa?

Ma sapete, io sono diversa perché i miei genitori non sono divorziati e si vogliono bene, perché sto con un bravo ragazzo da molto tempo, diciamo perché la mia vita funziona. (SMBZ4101)

Il testo scritto dall'allieva si avvicina molto a un monologo interiore con pochissima narrazione vera e propria. Difatti, l'allieva esprime le sue riflessioni sulla vita dialogando con il destinatario. Ciò si manifesta attraverso vari elementi fatici in cui la ragazza cerca direttamente il contatto con il lettore: atti di domande come *// problema?*, imperativi quali *ditemi voi, sapete* ecc. L'esempio (233) illustra dunque come gli allievi di quarta media inizino a sfruttare il commento, ovvero il livello metanarrativo, per rendere più complessa e più gerarchica la propria narrazione. Questo aspetto, come vedremo nel capoverso successivo, si manifesta anche a livello compositivo.

#### 4.2.3. L'alternanza dei tipi di testo

I testi degli allievi di quarta media si caratterizzano per essere più complessi dal punto di vista compositivo rispetto ai testi degli allievi di seconda media. Gli apprendenti inseriscono nelle loro narrazioni descrizioni e sfondi narrativi che si alternano con la narrazione di primo piano.

Si osservi dapprima il testo seguente, caratterizzato da passaggi descrittivi ampi:

(234) Un giorno di tanti anni fa, io ed un mio amico stavamo andando in giro per il bosco quando lui fece notare che sopra ad un albero c'era una capanna. Era piccola e fatta bene, con una scaletta che ti faceva salire ed uno scivolo per la discesa. La capanna aveva due piani, in quello sotto c'era una specie di branda per dormire mentre il piano superiore invece non era ancora stato completato.

Il mio amico mi guardò e disse:

- Ti andrebbe di continuare a costruirla? -

- Sì! - riposi io.

[...]

Il giorno dopo io e lui iniziammo a completare il secondo piano e a costruire il terzo. Nel secondo ci sarebbero state due poltroncine fatte con della stoffa e riempite di foglie. Li sarebbe stato il piano dei giochi. (SMTS4108)

L'allievo alterna passaggi narrativi e descrittivi, il che rende il testo narrativo più gerarchizzato. Nel testo proposto è interessante osservare come i due passaggi descrittivi siano collegati fra di loro. Il primo passaggio descrive una capanna che i protagonisti hanno scoperto nel bosco. Il secondo passaggio si riferisce tuttora alla capanna, però in modo ipotetico. Infatti, si tratta di una visione dei ragazzi, i quali si immaginano la stessa capanna dopo una loro ricostruzione. Ciò si manifesta anche sulla superficie linguistica, dove il tempo verbale impiegato per le due descrizioni è diverso: nel primo passaggio l'allievo usa l'imperfetto, nel secondo il condizionale composto.

Si consideri poi il testo seguente, che illustra lo sfruttamento dello sfondo narrativo:

(235) Mi trovavo seduta attorno a un tavolino di un piccolo ristorante in compagnia di mia mamma e di due amiche di famiglia, Nicola e Rosina. Più precisamente eravamo a Londra durante le vacanze di Pasqua.

Intorno a noi il tipo ambiente londinese, tanta gente che faceva spettacoli per attirare turisti e guadagnare qualche soldo. Da un angolo di strada sbucò una bellissima bambina di otto anni e un accento inglese in compagnia del padre. Si avvicinarono a noi, e solo dopo capii che erano amici di Nicola. (SMCM4113)

L'apprendente sceglie di introdurre la narrazione principale con un passaggio di sfondo narrativo ampio in cui descrive la situazione in cui avverrà l'episodio che sta per raccontare. Rispetto alla narrazione in primo piano, quella sullo sfondo si manifesta per l'uso di verbi imperfettivi e l'uso dell'imperfetto come tempo verbale. Si tratta dunque di un'introduzione progettata e più ampia di quelle osservate per le seconde medie, il che mostra l'aumento della complessità compositiva nei testi di quarta media.

Si osservi infine il testo seguente in cui l'allievo alterna narrazione in primo piano, narrazione sullo sfondo e commento:

(236) Ogni giorno io e i miei amici andavamo al fiume nel nostro posto abituale, uno spiazzo di sabbia circondato da alberi. Per un'estate intera, i giorni sembravano ricominciare uno dopo l'altro, ogni giorno era la stessa storia di quello precedente. Piazzavamo i nostri teli sulla sabbia, mettevamo musica con gli autoparlanti e incominciavamo a parlare del più e del meno, la cosa era diventata monotona.

**Purtroppo la noia porta a fare cose brutte, che quando ti rendi conto di ciò che hai fatto, dentro di te sale una sensazione di pentimento.** Credevo che questa cosa potesse dare una svolta ai miei giorni, pensavo fosse divertente. [...]

**Non so perché solo io mi accorsi dello sbaglio che stavamo commettendo** e visto che per me gli amici sono importanti, cercai di reagire. (SMLS4111)



La narrazione in primo piano inizia soltanto dopo due ampi paragrafi sullo sfondo narrativo in cui l'allievo introduce l'episodio da narrare. È tuttavia interessante come l'allievo sia già in grado di inserire, a sua volta, nella narrazione dei commenti espressi dal presente della narrazione che hanno la funzione di rilevare i pensieri dell'autore sugli avvenimenti che sta per raccontare. Anche in questo caso l'alternanza tra i vari livelli si manifesta linguisticamente a livello lessicale e a livello dei tempi verbali: per quanto riguarda il primo, l'allievo usa verbi perfettivi per lo sfondo e il primo piano narrativo, e verbi imperfettivi per il commento; per quanto riguarda invece il secondo livello, il ragazzo usa l'imperfetto per lo sfondo narrativo, il presente per il commento e il passato remoto per la narrazione in primo piano.

#### 4.3. Conclusioni

L'analisi delle relazioni logiche e delle relazioni di composizione testuale negli elaborati scolastici ha evidenziato alcune analogie ma soprattutto delle differenze importanti tra la scrittura di seconda e quella di quarta media.

A livello delle relazioni logiche tra gli eventi narrati, i testi degli allievi di seconda media sono ridotti quasi alla pura narrazione, mentre i testi degli allievi maggiori presentano qua e là prime sperimentazioni con anacronie, in particolare analessi ed ellissi. In più, il paradigma di espressioni temporali che esplicitano le relazioni logiche temporali, molto ridotto in seconda media, in quarta media aumenta notevolmente. Per quanto riguarda le relazioni logiche di composizione testuale, abbiamo osservato una generale assenza di commenti d'autore nei testi di allievi di seconda media. In quarta media, non solo si segnalano frequenti interventi personali da parte dell'autore, bensì anche primi dialoghi (fittizi) con il lettore. A livello compositivo poi, abbiamo constatato due ulteriori differenze. Da un lato, in seconda media la narrazione avviene quasi esclusivamente su un unico piano narrativo, mentre in quarta media gli allievi inseriscono frequentemente uno sfondo narrativo in cui riportano aspetti secondari e circostanze della narrazione principale. Dall'altro lato, lo stesso si osserva per quanto riguarda l'alternanza tra sequenze appartenenti a tipi di testo diversi: mentre in seconda media i testi tendono ad essere soltanto narrativi, in quarta vi è una frequente ma (ancora) semplice alternanza tra sequenze narrative e

descrittive. È interessante aggiungere poi che lo sviluppo di questi ultimi due aspetti menzionati comporta delle difficoltà nell'uso dei tempi verbali per gli allievi di quarta media, problematica non registrata nei testi di seconda media.

In sintesi, i testi degli allievi delle scuole medie si riducono quasi alla pura narrazione, mentre i testi degli allievi maggiori iniziano a rendere il testo narrativo più complesso e gerarchizzato inserendoci anacronie, commenti, sfondi narrativi e passaggi descrittivi più ampi.

## **CAPITOLO QUARTO. L'acquisizione della testualità nella scrittura**

Nella quarta e ultima parte di questo lavoro, cerchiamo di capire come si sviluppi la testualità e come funzioni l'apprendimento di essa lungo l'arco della scuola media ticinese, ovvero nel passaggio dalla scrittura di apprendenti tredicenni a quella di apprendenti 15enni. A questo scopo, in una prima parte riassumiamo i principali risultati ottenuti dall'analisi testuale della prosa narrativa letta a scuola (cfr. Cap. II. 2.), i quali, nel loro insieme, rappresentano una possibile varietà di arrivo degli allievi. Dopodiché proponiamo un confronto tra tale varietà e i due stadi del percorso di apprendimento analizzati (2a media, 4a media). Questo confronto da un lato ci permette di descrivere i progressi di costruzione del testo scritto che gli allievi fanno nel passaggio dai 13 ai 15 anni, così come individuare le nuove difficoltà di scrittura che questi progressi comportano; dall'altro lato, il confronto ci permette di collocare i due stadi di acquisizione all'interno dell'intero processo di acquisizione della testualità.

Nella seconda parte del capitolo si interpretano poi i risultati ottenuti da tale confronto, mettendoli in relazione con la bibliografia sull'acquisizione della scrittura. Ciò ci permette di spiegare per ognuno dei quattro fenomeni testuali analizzati le ragioni dei progressi e problemi osservati.

### **1. Lo sviluppo delle competenze testuali: progressi e problemi**

Nella prima parte dell'ultimo capitolo di questa tesi descriviamo gli sviluppi della testualità nel passaggio dalla scrittura narrativa degli allievi di seconda a quella degli allievi di quarta media, e cerchiamo di collocare i due stadi acquisizionali all'interno del processo di apprendimento della scrittura. A questo scopo mettiamo a confronto la testualità delle due fasce di età (cfr. Cap. III.), soffermandoci su ognuno dei quattro fenomeni testuali analizzati. Successivamente confrontiamo i risultati ottenuti con le caratteristiche dei racconti letterari analizzati nel secondo capitolo di questo lavoro.

### 1.1. La varietà d'arrivo: la scrittura narrativa competente

L'analisi della testualità di testi narrativi letti a scuola ha evidenziato tendenze chiare. Per quanto riguarda la segmentazione del testo, i confini di Enunciato coincidono sempre con un segno interpuntivo forte. Inoltre, tale confine può essere segnalato da tutto il paradigma di segni interpuntivi forti. Particolarmente interessante è l'impiego del punto e virgola, che opera a due livelli testuali diversi: assume sia la funzione di segnalare un confine di Enunciato sia quella di coordinare due Unità Informative. Vi sono poi anche dei casi in cui un confine di Enunciato (spesso si tratta di una sequenza di confini di Enunciato) non è segnalato da un segno interpuntivo forte, bensì da una virgola. Si tratta di usi stilistici che seguono una chiara ratio obbedendo all'obiettivo di creare determinati effetti comunicativi. Un altro tic stilistico da segnalare è l'uso del punto tra unità sintattiche collegate fra di loro. Si tratta anche qui di un uso particolare rivolto a creare particolari effetti di senso. Infine, è importante segnalare la presenza frequente di Incisi.

<b>la segmentazione del testo</b>	coerenza tra confine di Enunciato e punteggiatura forte	confine di E. segnalato da tutto il paradigma di segni interpuntivi forti	uso del punto e virgola per coordinare sia Enunciati che Unità Informative	presenza di Incisi	presenza del punto che spezza la sintassi	presenza della virgola passapartout (cfr. Tonani 2012)
<b>la gerarchizzazione informativa dell'Enunciato</b>	alternanza dinamica tra Enunciati semplici e complessi dal punto di vista gerarchico	sfruttamento di tutte le funzioni testuali delle diverse UI	uso della virgola per creare gerarchia	testi narrativi per adolescenti: gerarchizzazione degli Enunciati più monotona		
<b>le relazioni tematiche tra Enunciati</b>	macrotopic = referenti di primo e di secondo ordine	presenza di ampie catene anaforiche	sovrapposizione di due o più catene anaforiche	frequente uso della catafora (effetto di suspense)	uso competente delle anafore/catafore (recuperabilità – pesantezza dell'anafora)	uso dell'intero paradigma di espressioni anaforiche/cataforiche (incapsulatori)
<b>le relazioni logiche e composizionali tra Enunciati</b>	manipolazione dell'ordine cronologico degli eventi della narrazione	presenza di commenti dell'autore che sospendono la narrazione	cosciente distinzione tra primo piano e sfondo narrativo	raffinata e complessa alternanza tra sequenze narrative e descrittive		

**Tabella 2: una possibile varietà di arrivo – la scrittura narrativa competente**

Passando alla gerarchizzazione dell'informazione all'interno dell'Enunciato, la scrittura narrativa competente si caratterizza per diversi aspetti. Dapprima i testi presentano un'alternanza dinamica tra Enunciati gerarchicamente semplici e complessi. Un secondo tratto importante è lo sfruttamento di tutte le funzioni testuali delle diverse Unità Informative, ovvero dei Quadri e delle Appendici. Infine, analogamente a quanto osservato per la segmentazione del testo, vi è da segnalare l'uso della virgola laddove la sintassi non prevede un confine, cioè l'uso della virgola per creare una nuova Unità Informativa spostando così le gerarchie informative all'interno dell'Enunciato e creando effetti comunicativi determinati.

Per quanto concerne poi le relazioni tematiche tra Enunciati, i racconti letterari contemporanei presentano determinate caratteristiche che contribuiscono a rendere i testi piuttosto complessi. Innanzitutto va detto che i referenti testuali che fungono da *Macrotopic* possono essere sia di primo che di secondo ordine. Nonostante ciò, vi è una netta prevalenza dei referenti di primo ordine. I testi narrativi contengono poi ampie catene anaforiche, le quali si sovrappongono frequentemente. Inoltre, esse sono costruite in modo complesso, e manifestano un uso competente delle espressioni anaforiche che le costituiscono. In più, va aggiunto che le anafore sono riempite linguisticamente dall'intero paradigma di espressioni anaforiche, tra l'altro anche dagli incapsulatori anaforici. Infine, è importante sottolineare l'uso frequente della catafora, in particolare di quell'uso caratteristico della narrazione volto a creare un effetto (voluto) di sospensione.

Infine, in merito alle relazioni logiche e composizionali tra Enunciati si delineano le seguenti caratteristiche. A livello denotativo, sono frequenti le manipolazioni dell'ordine cronologico degli eventi della narrazione. Queste possono essere di tutti i tipi: retrospettive (analessi), anticipazioni (prolessi) o salti temporali (ellissi). A livello delle relazioni logiche di composizione testuale vi è da segnalare il frequente inserimento nei testi di commenti personali da parte dell'autore che sospendono la narrazione. Per quanto concerne invece il livello composizionale, la prosa narrativa contemporanea si caratterizza da un lato per una cosciente distinzione tra primo piano e sfondo narrativo, e dall'altro lato per una raffinata alternanza tra sequenze testuali narrative e sequenza descrittive. In questo modo, entrambi gli aspetti attribuiscono maggiore complessità e gerarchia al testo narrativo.

In sintesi, possiamo affermare che la costruzione del testo nella scrittura narrativa competente è piuttosto complessa e manifesta un uso sicuro e variato dei diversi fenomeni testuali, mostrando che gli autori sono capaci di adattare la testualità alle esigenze comunicative dei loro testi.

## 1.2. La testualità nella scrittura degli apprendenti tra seconda e quarta media

L'analisi della testualità nella scrittura degli allievi in base a quattro fenomeni testuali prescelti ha prodotto risultati importanti. Non solo si sono delineati delle differenze chiare per quanto riguarda i due stadi di acquisizione analizzati; abbiamo anche osservato che lo sviluppo della testualità porta spesso a nuovi problemi di scrittura, non ancora presenti nei testi degli allievi più giovani.

### 1.2.1. La segmentazione del testo

L'analisi della segmentazione ha evidenziato differenze importanti tra la scrittura di seconda e quella di quarta media, ma anche delle analogie. Così, ad esempio, gli elaborati scolastici di entrambe le fasce di età presentano una forte incoerenza tra confine di Enunciato e punteggiatura forte. La scrittura degli apprendenti delle medie manifesta dunque che gli apprendenti non sono ancora in grado di restituire linguisticamente la segmentazione dei loro testi in Enunciati. Ciò si evince dal fatto che gli allievi usano frequentemente la virgola al posto del punto, senza però crearne particolari effetti di senso. Si osservino i due esempi seguenti, dove sia l'apprendente di seconda che quello di quarta segnala un confine di Enunciato con la sola virgola, quando in realtà l'uso di un segno interpuntivo più forte sarebbe stato più adeguato:

(237) // Successe tanto tempo fa, // si avvicinavano le vacanze estive e l'unica docente di musica della nostra piccola scuola decise di farci suonare un brano per la fine dell'anno scolastico. // (SMBG2209)

(238) // Allora io mi vesto rapidamente e corro fuori, // arrivato giù vedo la nostra auto distrutta e pezzi di motore e chiazze d'olio dappertutto. // (SMLG4114)

Come illustrano i due esempi riportati, non si tratta di un uso stilistico consapevole, di cui ne fanno uso i diversi autori nella loro prosa narrativa contemporanea, quanto piuttosto di un'evidente difficoltà a gestire la strutturazione testuale, frutto di una competenza testuale non ancora ben sviluppata.

<b>la segmentazione del testo</b>	<b>II</b>	incoerenza tra confine di Enunciato e punteggiatura forte (cambiamento della tipologia testuale; presenza di relazioni di composizione testuale gerarchizzante)	uso del punto per segnalare confini di macro-unità testuali (MT)	frequente assenza di punteggiatura laddove vi è un confine di Enunciato	uso della virgola al posto del punto (senza creare effetti testuali)	
	<b>IV</b>	incoerenza tra confine di Enunciato e punteggiatura forte (vedi II. + cambiamento illocutivo e cambiamento del tipo di discorso)	diminuzione dei casi in cui il punto viene utilizzato per segnalare confini di macro-unità testuali (MT)	diminuzione dei casi in cui vi è assenza di punteggiatura laddove vi è un confine di Enunciato	uso della virgola al posto del punto (senza creare effetti testuali)	coordinazione sindetica di Enunciati autonomi (congiunzione e, senza la compresenza della virgola)

**Tabella 3: La scrittura narrativa degli apprendenti – la segmentazione del testo**

Oltre a questa difficoltà comune, l'analisi della scrittura di allievi di seconda e quarta media ha evidenziato anche delle differenze. Osservando più da vicino i diversi elaborati scolastici, constatiamo che le difficoltà di segmentazione sono diverse. Da un lato, gli allievi di seconda usano frequentemente il punto per segnalare il confine di macro-unità testuali, ovvero di una sequenza di Enunciati, tralasciando però la segnalazione esplicita dei confini di Enunciato all'interno di essa. In più, nei casi in cui il confine di Enunciato non è segnalato da un segno interpuntivo forte, vi è addirittura frequentemente un'assenza totale di punteggiatura. Si consideri l'esempio seguente:


(239) // Dopo cinque minuti non c'era più nessuno // eravamo solo noi // non si sentiva volare una mosca, // e poi non trovavamo più il sentiero giusto per raggiungere la classe, // dopo un po' abbiamo sentito certi nostri compagni che parlavano e abbiamo preso quel sentiero. (SMBB2109)

Nell'intero paragrafo l'allieva usa un solo punto per segnalare la fine di un determinato blocco narrativo che racconta come la protagonista e una sua compagna, durante una passeggiata scolastica nel bosco, siano riuscite a ritrovare la classe. Tuttavia, il blocco narrativo al suo interno è costituito da cinque Enunciati, i

cui confini non vengono segnalati. Nei primi tre casi l'allieva trascurava completamente l'uso di un segno interpuntivo, mentre per gli ultimi due Enunciati – percependo probabilmente uno stacco testuale maggiore rispetto alla prima parte del paragrafo – l'allieva segnala i rispettivi confini con una virgola.

Dall'altro lato, nella scrittura degli allievi di quarta media diminuiscono notevolmente i casi in cui il punto ha la funzione di segnalare il confine di una macro-unità testuale, così come diminuiscono anche i casi in cui vi è assenza totale di punteggiatura laddove vi è in realtà un confine di Enunciato. Al contrario, si nota invece una sovraestensione delle funzioni attribuite alla virgola: gli apprendenti usano più frequentemente la virgola sia per segnalare confini di Enunciato sia per segnalare unità testuali inferiori, il che porta all'appiattimento delle gerarchie all'interno di esso (cfr. il prossimo capoverso). Infine, oltre alla tendenza a collegare due Enunciati autonomi tramite la virgola, ovvero a coordinarli falsamente per asindeto, gli allievi di quarta media tendono a coordinare due Enunciati anche sindeticamente tramite l'uso della congiunzione *e*. Si considerino i testi seguenti:

(240) // Passare la maggior parte delle giornate a ridere, scherzare, sognare ed a immaginare un futuro insieme era quell'amicizia che sognavo da tempo. // forse è per questo che davo tutta me stessa, tutto il mio amore speso per un'amicizia. // (SMMN4108)

(241) // Dopo essere rientrati con cautela in casa, abbandonammo l'idea di disturbare ancora le api //  quell'avvenimento ci insegnò che non bisogna assolutamente scherzare con la natura. // (SMAC4112)

Entrambi gli esempi illustrano casi di pseudo-coordinazione, vale a dire di coordinazioni di costituenti che in realtà sono Enunciati autonomi. Nel primo caso la coordinazione avviene per asindeto, il che risulta problematico in quanto l'allieva attribuisce alla virgola due funzioni testuali diverse – quella di delineare sia confini di Unità Informative sia confini di Enunciati – il che appiattisce le gerarchie informative nel testo. Nel secondo, la coordinazione è invece sindetica, il che si manifesta tramite l'uso della congiunzione *e*. Anche in questo caso la soluzione scelta dall'allievo non è in linea con l'architettura testuale: l'allievo non considera il cambiamento della tipologia testuale che avviene fra gli ultimi due Enunciati del suo elaborato (dalla narrazione l'allievo passa a una conclusione generale di tipo argomentativo).



Le difficoltà di segmentazione degli allievi di seconda media sono diversi da quelli degli allievi di quarta media, il che si deve soprattutto a uno sviluppo cognitivo avvenuto nel passaggio dai tredici ai quindici anni. In effetti, mentre gli allievi minori tendono a costruire e giustapporre blocchi narrativi semplici in modo molto schematico e lineare, gli allievi maggiori narrano in modo più complesso. Contemporaneamente, ciò richiede soluzioni di segmentazione più raffinate, la cui restituzione linguistica porta a nuove difficoltà di segmentazione.

#### 1.2.2. La gerarchizzazione dell'informazione all'interno dell'Enunciato

Uno dei maggiori progressi nello sviluppo della testualità tra seconde e quarte medie avviene nell'ambito della gerarchizzazione dell'informazione all'interno dell'Enunciato. In effetti, nel passaggio dalla scrittura degli allievi minori a quella degli allievi maggiori si nota una forte complessificazione, che si manifesta a diversi livelli. Innanzitutto vi è una complessificazione generale della struttura informativa dell'Enunciato. Da un lato, gli allievi di seconda media costruiscono tendenzialmente Enunciati caratterizzati da semplicità e monotonia informativa: il ricorso a co-ordinamenti e a subordinamenti informativi è piuttosto limitato, il che porta all'uso di uno schema informativo predominante del tipo //Quadro-Nucleo(-Appendice)//, ovvero un Enunciato costituito da un Quadro che a livello testuale lavora soltanto localmente, seguito da un Nucleo che contiene la narrazione dell'evento. Si osservi l'esempio seguente che illustra quanto appena detto:

(242) // / Allora /Quadro Marco si alzò e andò a cercare dell'acqua. /Nucleo // / Poi /Quadro si alzò Mattia /Nucleo // / poi /Quadro a un certo punto /Quadro si girò e fece la pipì nel fuoco! /Nucleo // / E /Quadro poi /Quadro puzzava tutto /Nucleo // (per intenderci come in un bagno pubblico) // / Poi /Quadro con il naso tappato ci mettemmo tutti a dormire. /Nucleo // (SMST2105)

Il brano riportato è costituito da cinque Enunciati (più un Inciso, su cui qui non ci soffermiamo) strutturati in modo identico: un Quadro che esplicita la relazione temporale tra gli eventi contenuti dall'Enunciato presente e quello precedente, seguito da un Nucleo che contiene tale evento.

Dall'altro lato, nel passaggio dalle seconde alle quarte medie, gli schemi informativi dell'Enunciato si complessificano decisamente: aumentano sia i co-ordinamenti che i

subordinamenti informativi, il che corrisponde a una maggiore gerarchizzazione dell'informazione veicolata dall'Enunciato. Nei testi degli allievi di quarta media non vi è più soltanto uno schema informativo predominante, ma ce ne sono almeno quattro: //Quadro-Nucleo-Appendice//; //Quadro-Nucleo1-Nucleo2//; //Quadro-Nucleo1-Appendice-Nucleo2//; //Quadro-Quadro-Nucleo1-Nucleo2//. Si consideri anche qui l'esempio seguente:

(243) // / Mi sono presentata martedì 7 febbraio alle ore 9.30 presso La Posta di Bellinzona, /Nucleo come mi era stato detto un paio di giorni prima. /Appendice // / Mentre salivo le scale, /Quadro per recarmi nella sala dove mi aspettavano un uomo e una donna, /Appendice mi sudavano le mani, mi tremavano le gambe e avevo un mal di pancia terrificante. /Nucleo // (SMGB4211)

I due Enunciati costruiti dall'allieva di quarta media non presentano più una strutturazione informativa monotona e lineare, ma più complessa e dinamica: il primo Enunciato è composto da un Nucleo che contiene un evento della narrazione principale e un Appendice che fornisce un'informazione secondaria; il secondo è invece costituito da un Quadro che definisce la cornice temporale del contenuto dell'Enunciato, un'Appendice che specifica il Quadro precedente, e un Nucleo ampio che contiene l'informazione principale dell'Enunciato, in questo caso una descrizione dello stato corporale della ragazza.

La complessificazione della struttura informativa dell'Enunciato avviene poi anche sia a livello del riempimento linguistico delle diverse Unità Informative sia a livello dello sfruttamento delle possibilità compositive testuali offerte da Quadro e Appendice. Per quanto riguarda il primo aspetto, gli allievi di seconda media tendono a riempire i Nuclei con frasi semplici, e Quadri e Appendici con sintagmi nominali o preposizionali brevi; gli allievi di quarta media invece alternano tra strutture semplici e strutture più complesse, come frasi complesse nei Nuclei, frasi circostanziali o sintagmi più ampi nelle Unità sullo sfondo. Per quanto riguarda il secondo punto, gli apprendenti minori non sfruttano tutte le funzioni testuali offerte da Quadro e Appendice, limitandosi all'uso del Quadro con portata locale che opera verso il cotesto destro e all'uso dell'Appendice per caratterizzare i principali referenti testuali; gli allievi maggiori invece sfruttano di più queste possibilità testuali; in particolare usano anche il Quadro che opera verso il cotesto sinistro e l'Appendice che introduce nella narrazione

un'informazione secondaria o persino un commento personale da parte dell'autore. Si considerino i due testi seguenti:

(244) // / Mi corse incontro /Nucleo1 e mi saltò addosso, /Nucleo2 // / mi abbaia contro /Nucleo1 e mi sbavava anche sulla faccia, /Nucleo2 // cadde anche il mio dente quel giorno perché mi dondolava. // / Dopo 20 secondi /Quadro tutto si fermò, /Nucleo // il cane andò via, // io sanguinavo dalla bocca per il dente caduto. // (SMCM2111)

(245) // / Ben presto mi rendo conto che spreco più di dieci minuti al mattino per truccarmi, /Nucleo1 e /- calcolando tutte le altre cose che devo fare, /Quadro sono davvero troppi. /- Nucleo2 // / A causa di questo tempo impiegato per essere come gli altri, /Quadro sono peggiorata a scuola /Nucleo siccome arrivo sempre all'ultimo minuto a preparare la cartella /Appendice e quindi dimentico alcune cose. /? // (SMAG4103)

Nel brano riportato dalla scrittura di un allievo delle seconde medie (esempio (244)), le diverse Unità Informative sono molto semplici dal punto di vista linguistico: a parte un'eccezione, i Nuclei sono riempiti da frasi semplici senza elementi circostanziali; e l'unica Unità Informativa sullo sfondo, il Quadro, è riempito da un sintagma preposizionale breve. Inoltre, l'assenza di Unità Informative di secondo piano sottolinea il ridotto sfruttamento delle possibilità di gerarchizzazione.

Nel brano riportato dall'allieva di quarta media (245), invece, le diverse Unità Informative sono più complesse dal punto di vista linguistico: frasi complesse, Quadri riempiti da una frase gerundiale e un sintagma preposizionale ampio e complesso, Appendice riempito da una frase causale ecc. In più, l'esempio illustra come l'allieva sfrutti maggiormente le diverse possibilità offerte dal Quadro, dato che entrambi i Quadri utilizzati non hanno soltanto una portata locale all'interno dell'Enunciato, bensì operano verso il cotesto sinistro creando un legame logico e garantendo così maggiore coerenza nel testo.

Ora, il processo di complessificazione descritto finora comporta anche delle nuove difficoltà di scrittura. Come illustra l'esempio (245), nel secondo Enunciato, l'allieva non riesce più a gestire e rendere linguisticamente le diverse informazioni che vuole esprimere. Lo dimostra il fatto che dopo la sequenza Quadro-Nucleo, la studentessa aggiunge un nuovo aspetto – probabilmente le è venuto in mente dopo aver scritto già la prima parte dell'Enunciato – all'interno di un'Appendice, quando in realtà avrebbe dovuto ripianificare la struttura gerarchica dell'Enunciato. In più, alla fine dell'Enunciato l'allieva coordina una conclusione di quest'ultimo aspetto, rendendo il suo costrutto anche problematico dal punto di vista della segmentazione del testo. Si

tratta di un problema frequente nella scrittura degli allievi di quarta media, i quali, aumentando la ricchezza informativa dei loro testi, accusano nuove difficoltà nel gerarchizzare queste informazioni adeguatamente all'interno dei rispettivi Enunciati.

<b>la gerarchizzazione informativa dell'Enunciato</b>	<b>II</b>	semplicità e monotonia informativa. Schema predominante: Quadro-Nucleo(-Appendice) → piattezza informativa	UI sono caratterizzate da povertà e monotonia linguistica e semantica	uso di espressioni temporali molto generiche impedisce un'organizzazione concettuale temporale precisa	sfruttamento limitato delle funzioni testuali delle diverse UI sullo sfondo (Quadro con portata locale, non opera verso sinistra; Appendici caratterizzano referenti testuali)	assenza di Appendici che modificano Quadri: impedisce la gerarchizzazione degli eventi
	<b>IV</b>	schemi informativi dell'Enunciato si complessificano notevolmente → difficoltà a restituire linguisticamente questa complessificazione	UI più complesse per quanto riguarda il loro riempimento linguistico (a livello sintagmatico e paradigmatico)	ampliamento del paradigma di espressioni temporali: permette un'organizzazione concettuale temporale più precisa	sfruttamento maggiore delle funzioni testuali delle diverse UI: Quadro opera verso sinistra; Appendici enunciative ecc.	presenza di Appendici che modificano Quadri: permette una maggiore gerarchizzazione degli eventi

**Tabella 4: La scrittura narrativa degli apprendenti – la gerarchizzazione informativa dell'Enunciato**

Un ulteriore sfruttamento dell'Appendice che si può osservare in quarta media, ma non ancora in seconda, è l'uso dell'Appendice che modifica il Quadro. Si tratta di un impiego rilevante per la scrittura narrativa, in quanto permette una maggiore gerarchizzazione degli eventi della narrazione. Si osservi il seguente testo in cui l'allievo, grazie all'utilizzo di un'Appendice che modifica il Quadro iniziale, riesce a gerarchizzare adeguatamente le informazioni che costituiscono la cornice degli eventi che sta per narrare:

(246) // / Quattro anni fa, /Quadro in luglio, /Appendice quando dovevo ancora iniziare il nuovo anno scolastico, /Appendice ero in vacanza a giocare con gli amici [...]. (SMCV4110)

Il movimento di acquisizione della gerarchizzazione dell'informazione all'interno dell'Enunciato sembra dunque essere il seguente. Rispetto a quelli di seconda, gli allievi di quarta media si pongono l'obiettivo – e hanno le possibilità cognitive – di costruire testi concettualmente più complessi. A questo fine, sono obbligati a far ricorso a una strutturazione sintattico-semantica più complessa dei periodi. Ora, maggiore complessità cognitiva e linguistica significa maggiore necessità di

gerarchizzare le informazioni e di segnalare linguisticamente tale gerarchizzazione. Ecco dunque che, superati i problemi di scrittura riscontrati in seconda media – in particolare, l'incapacità di gerarchizzare l'informazione –, gli allievi di quarta si trovano confrontati ad altre problematiche: come introdurre più tipi e più piani di gerarchizzazione informativa? Come indicare linguisticamente questa varietà di gerarchie? Come far in modo che ognuna di queste stratificazioni informative interagisca con il cotesto, creando continuità logico-tematica con quanto precede e nel contempo anticipando la direzione del discorso a venire?

### 1.2.3. Le relazioni anaforiche

L'analisi delle relazioni anaforiche nella scrittura degli allievi lungo l'arco delle scuole medie ticinesi ha evidenziato che vi è un'evoluzione della scrittura anche all'interno di questa dimensione testuale. Da una parte i testi si complessificano e dall'altra parte diminuiscono alcuni dei problemi di scrittura.

A livello referenziale, tra la scrittura di seconda e quella di quarta media si segnala una notevole complessificazione referenziale. Questa riguarda i referenti testuali in generale, ma soprattutto quelli che fungono da *Macrotopic* negli elaborati scolastici. In questo senso, nella scrittura degli allievi minori i *Macrotopic* dei testi sono sempre referenti di primo ordine. Questo aspetto cambia invece nei testi di quarta media, dove si segnalano anche dei *Macrotopic* che sono referenti di secondo ordine. In più, negli elaborati degli allievi maggiori si nota un generale aumento dei referenti di secondo ordine. Si consideri il testo seguente:

(247) Ci sono tanti tipi di bugie, che siano belle o brutte non importa, ogni giorno ne diciamo o sentiamo, sono diventate il nostro pane quotidiano.  
Credo che la bugia più grande che ho detto é stata all'inizio dell'anno scolastico.  
(SMLC4109)

Il referente principale del testo è la bugia. L'allievo sceglie dunque come tema principale del suo elaborato un concetto astratto, il che non sottolinea soltanto una maggiore capacità di astrazione da parte degli allievi maggiori, ma mette in luce un'ulteriore competenza testuale acquisita nel passaggio dalle seconde alle quarte medie, cioè quella di creare relazioni di composizione testuale. In effetti, l'allievo utilizza l'episodio narrato per esemplificare quanto afferma in generale sulla bugia,

instaurando così una relazione di esemplificazione tra l'incipit del suo testo e l'episodio che sta per narrare.

Rispetto alla complessificazione dei referenti testuali, la ripresa di essi non presenta grandi differenze tra scrittura di seconda e scrittura di quarta media. In questo senso, gli apprendenti di entrambe le fasce di età tendono a riprendere referenti che non sono stati instaurati esplicitamente nel testo. Si osservino i testi seguenti:

(248) Rigiocammo ancora una volta, io trovai tutti tranne un mio amico. Lo andammo a cercare tutti insieme, finché non lo trovammo. Era pallido ed era scosso; comincio a raccontare ciò che gli era successo, ed ad un certo punto sentimmo un uomo che gridava parolacce. Tutti ci nascondemmo, avevamo tutti paura. Poi chiedemmo più informazioni all'altro mio amico, e lui disse che si era nascondo dietro a un cespuglio di proprietà privata, e poi disse che apparve un uomo grasso, pelato, con un macete in mano. (SMCH2111)

(249) A un tratto nelle mie grazie entrò Alex, e in pochissimo tempo abbiamo instaurato un bellissimo rapporto di amicizia, forte quasi come quello stabilito con Giorgia. Giorgia è sempre stata una ragazza estroversa, una che non aveva mai paura di esprimere la propria opinione, ma avevo notato che dalla sua bocca non usciva più nemmeno una parola. Cominciavo a capire il motivo di quella incertezza, così le chiesi conferma. La sua risposta verificò la mia ipotesi. Essendo molto legata anche ad Alex, mi era difficile non confidargli le faccende in cui era protagonista. Infatti ogni volta che parlavamo di Giorgia mi zittivo e cercavo di cambiare argomento. Alex aveva capito la situazione e in seguito a varie insistenze riuscì a farmelo sfuggire. (SMVG4103)

In entrambi i testi gli allievi usano il meccanismo dell'anafora testuale per riprendere un referente che precedentemente non hanno introdotto esplicitamente nel testo. Nel primo esempio l'apprendente riprende il referente *l'altro amico*, di cui il lettore però non ha nessuna conoscenza; nel secondo esempio l'allieva usa il clitico *lo* per riprendere un referente del tipo 'il segreto di Giorgia'.

Come abbiamo già menzionato, si tratta di un problema che riguarda la scrittura dell'intero percorso delle scuole medie e che deriva dal fatto che gli apprendenti diano per scontato la conoscenza del referente, cognitivamente molto saliente nella loro mente, non però nel testo.

Un'altra difficoltà presente in tutti gli elaborati delle medie riguarda la gestione delle anafore non marcate. Anche se meno frequente negli elaborati di quarta media, si

tratta di un fenomeno testuale difficile da acquisire, dato che appare in quasi tutti i testi analizzati. Si considerino gli esempi seguenti:

(250) Qualche mese fa ho visto un film. Parlava di **due ragazzi**; prima erano poveri abitavano in una baracca, avevano un grande spazio attorno, dove potevano giocare a calcio. Vicino a loro c'erano molte altre famiglie. I due erano felici, pur non avendo soldi, perché i loro genitori sono morti; suo padre investito da un camion, mentre stava attraversando l'autostrada. Invece sua madre aveva un tumore ed il cancro ai polmoni.

(SMBG2103)

(251) Improvvisamente un piccolo precipizio si presentò davanti ai miei occhi, perdendo l'equilibrio scivolai inclinando malamente **il braccio**; Sayana era nelle circostanze quando mi vide a terra, corse subito ad aiutarmi. Mi faceva molto male ma riuscì ad alzarmi e ci incamminammo molto lentamente verso casa. (SMLS4120)

In (250) la ripresa anaforica tramite il pronome possessivo al singolare non è sufficientemente esplicita per permettere all'interlocutore di ricostruire la relazione referenziale. In effetti, dall'anafora non si evince a quale dei due ragazzi si riferiscono le due riprese. Che in questo caso poi non si tratti di un errore grammaticale lo dimostra il fatto che l'allievo è capace di utilizzare il possessivo anche al plurale, come fa nella frase precedente. Anche in (251) l'anafora utilizzata dall'allieva è troppo debole per ricostruire facilmente l'antecedente: in questo caso l'uso del soggetto sottinteso non è adeguato per riprendere il referente *il braccio*, visto che tra antecedente e anafora l'allieva introduce un altro referente al singolare (*Sayana*), più saliente cognitivamente di quello precedente (meno distanza testuale e maggiore salienza inerente essendo un essere umano).

le relazioni tematiche tra Enunciati	II	macrotopic = referenti di primo ordine	ripresa di referenti non instaurati nel testo esplicitamente (referenti che non fungono da macrotopic)	difficoltà nella gestione delle anafore non marcate (referenti di primo ordine)	difficoltà nella gestione delle anafore marcate (referenti di primo ordine): ripetizione lessicale senza giustificazione comunicativa	
	IV	macrotopic = anche referenti di secondo ordine; testi con più macrotopic; aumento generale di referenti di secondo ordine	diminuzione dei casi di ripresa di referenti non instaurati nel testo esplicitamente (referenti che non fungono da macrotopic)	diminuzione della difficoltà nella gestione delle anafore non marcate (referenti che fungono da microtopic)	diminuzione della difficoltà nella gestione delle anafore marcate (referenti di secondo ordine): ripetizione lessicale senza giustificazione comunicativa	primi usi di anafore associative (spesso approssimativi)

Tabella 5: La scrittura narrativa degli apprendenti – le relazioni tematiche tra Enunciati

Quanto detto per la gestione delle anafore non marcate vale anche per la gestione delle anafore marcate: nonostante si segnali una diminuzione dei casi problematici nei testi di quarta media, si tratta di un problema di scrittura generale degli apprendenti delle scuole medie. In particolare, gli studenti tendono a ripetere lessicalmente gli antecedenti in contesti testuali dove la ripetizione non trova alcuna giustificazione comunicativa. Tuttavia, l'analisi delle relazioni anaforiche ha rilevato anche una piccola differenza all'interno del fenomeno: mentre nei testi di seconda media i casi problematici di ripetizione lessicale riguardano quasi esclusivamente referenti di primo ordine, nei testi di quarta media questi tendono ad essere sia di primo che di secondo ordine. Si osservi ad esempio il testo seguente, in cui l'allieva ripete il referente di secondo ordine senza che vi sia giustificazione comunicativa:

(252) Era un sabato pomeriggio, era freddo e pioveva e c'era **traffico**. Sono arrivata in ritardo ad allenamento a causa del traffico e il mio allenatore si è arrabbiato, allora mi ha fatto preparare per allenamento (SMPR4114)

Si tratta di una differenza fine ma importante, nel senso che dimostra che la gestione delle anafore marcate non è semplicemente un problema di scrittura generale che gli allievi delle medie non riescono a dominare. In realtà, come abbiamo detto all'inizio di questo capoverso, nel passaggio dalle seconde alle quarte medie gli allievi fanno dei progressi a livello referenziale, riuscendo a introdurre nei loro testi referenti più astratti. Ora, la presenza nel testo di referenti di primo e di secondo ordine richiede un uso più attento e più differenziato del paradigma di espressioni anaforiche, competenza che gli allievi di quarta media però non hanno ancora del tutto acquisita. Infine, l'analisi condotta nel capitolo terzo ha evidenziato due ulteriori differenze tra gli elaborati di seconda e quelli di quarta media. Da un lato, nei testi degli apprendenti maggiori si segnalano primi usi di anafore associative, i quali presentano spesso delle approssimazioni. Dall'altro lato, gli apprendenti maggiori iniziano a inserire nei loro testi espressioni cataforiche con l'obiettivo di produrre effetti di *suspense* narrativa. Entrambi i fenomeni sono manifestazioni di un processo di complessificazione testuale che avviene lungo l'arco della scuola media.



#### 1.2.4. Le relazioni logiche e composizionali

All'interno delle dimensioni logica e composizionale la scrittura narrativa degli apprendenti delle medie presenta uno sviluppo importante e comporta complessificazioni a tutti i livelli.

Per quanto concerne le relazioni logiche, l'analisi condotta in questo lavoro ha evidenziato due progressi importanti tra gli elaborati di seconda e quelli di quarta media. Da una parte, nell'ambito delle relazioni logiche tra eventi, i testi degli allievi minori presentano una disposizione degli eventi lineare e cronologica, mentre nei testi degli allievi maggiori si riscontrano prime sperimentazioni con anacronie, analessi ed ellissi (non si riscontrano invece delle prolessi). In più, lungo l'arco delle scuole medie aumenta anche il paradigma di espressioni che esplicitano le relazioni temporali tra eventi, ancora molto ridotto in seconda media. Si considerino i testi seguenti:

(253) Marta in una calda giornata d'estate, di pomeriggio, purtroppo aveva una prova di storia demografica romana molto difficile, allora decise di mettere tutte le soluzioni nell'Ipod. Arrivata in classe cominciò il test ma si accorse di aver dimenticato a casa l'Ipod, allora vide che Giuglia la sua vicina di banco aveva fatto la stessa cosa di lei, "I BIGINI". Inseguito cominciarono a fare il test insieme, dando per scontato che in classe c'era la maestra; ad un certo punto la maestra si accorse che stavano parlando, allora di colpo le prese per i capelli e tirò su, facendole alzare in piedi e sgridandole. (SMR2111)

(254) Ero davvero convinta di conoscere ogni cosa di lui, siccome passiamo tutte le estati insieme, sin da quando eravamo piccolissimi. Ora siamo cresciuti; durante le vacanze estive passiamo molto meno tempo insieme. È oramai da quasi quattro anni che sua madre è malata di cancro. Venendo a conoscenza di questa brutta e difficile situazione, ho riflettuto a lungo di come la riuscirei a superare io, se succedesse a me. Ho dunque deciso di stargli accanto, per poter aprirgli di nuovo il cuore. Appena ricevuto il cellulare, gli scrissi dei messaggi. (SMBB4106)

Il primo esempio illustra i tipici tratti della scrittura narrativa degli allievi di seconda media: disposizione lineare e cronologica degli eventi della narrazione; paradigma ridotto di espressioni temporali che esplicitano le relazioni logiche tra gli eventi (principalmente avverbiali semanticamente generici, o subordinate participiali). Il secondo esempio, invece, è più complesso: da un lato il testo inizia con una piccola analessi, il cui fine è segnalato esplicitamente dall'avverbio temporale *ora*; dall'altro lato il brano presenta un paradigma più ampio di espressioni che mettono in evidenza le relazioni logiche tra gli eventi della narrazione (espressioni avverbiali semanticamente più precise, subordinate participiali e gerundiali).

Una seconda differenza importante tra la scrittura narrativa di seconda e quella di quarta media riguarda le relazioni logiche di composizione testuale. In effetti, gli allievi maggiori sospendono frequentemente la narrazione per inserirvi dei commenti personali, caratteristica assente nella scrittura degli allievi minori. Si osservi ad esempio il testo seguente, in cui una ragazza di quarta media sospende per un attimo la narrazione per rivolgersi direttamente al lettore:

(255) Per questo disaccordo ci siamo di nuovo riallontanati, lui si sta richiudendo nel suo guscio ed è quello che speravo che non succedesse. Quando ci sentiamo al telefono la nostra discussione anche se parte nel migliore dei modi, si conclude con una litigata, sempre per lo stesso motivo di sopra.

Quando due persone la pensano diversamente su una cosa così importante, voi credete che possano avere un bel rapporto?!? Non so quante sono le volte che ho provato a ragionarci con lui... ma va sempre peggio. (SMBB4106)

<b>le relazioni logiche e composizionali tra Enunciati</b>	<b>II</b>	narrazione cronologica degli eventi (paradigma ridotto di espressioni temporali che esplicitano le relazioni temporali tra eventi)	assenza di commenti dell'autore che sospendono la narrazione (eccezioni=riflessione finale sull'episodio narrato)	narrazione principalmente in primo piano (eccezioni a inizio e alla fine dei testi: introduzioni e conclusioni)	bassa alternanza tra sequenze narrative e descrittive (testi quasi esclusivamente narrativi)
	<b>IV</b>	narrazione principalmente cronologica degli eventi. Prime sperimentazioni con anacronie (analessi ed ellissi)	frequente presenza di commenti dell'autore che sospendono la narrazione (anche alcuni dialoghi con il lettore)	frequente distinzione tra primo piano e sfondo narrativo (difficoltà nell'uso dei tempi verbali)	frequente ma semplice alternanza tra sequenze narrative e descrittive

**Tabella 6: La scrittura narrativa degli apprendenti – le relazioni logiche e composizionali tra Enunciati**

Anche per quanto riguarda le relazioni composizionali abbiamo notato una complessificazione notevole della scrittura nel passaggio dalle seconde alle quarte medie. Questa avviene principalmente a due livelli distinti: a livello dei piani narrativi e a livello delle tipologie testuali. In merito al primo aspetto, i testi degli allievi maggiori presentano una frequente (e spesso consapevole) distinzione tra primo piano e sfondo narrativo, mentre la narrazione nei testi degli allievi minori avviene principalmente in primo piano. La situazione è poi molto simile anche per il secondo livello: nel passaggio dalle seconde alle quarte medie gli apprendenti passano da

una scrittura quasi esclusivamente narrativa a una scrittura che alterna tra sequenza narrative e descrittive. Si consideri l'esempio seguente:

(256) Io e mia cugina avevamo voglia di un gelato, perché era una giornata calda, con il cielo limpido e una brezza tiepida tirava in mezzo a noi. Mancava ancora tanta strada prima di arrivare al Mc Donalds, allora decidemmo di prender una scorciatoia. Si trovava in mezzo a delle case, allora noi, dopo averci pensato un po', ci incamminammo. Passate le case arrivammo su un terreno, c'era pochissima erba. In giro c'erano piccoli cespugli con le foglie secche, tutto il terreno era secco. Il terreno si trovava accanto a una carrozzeria, la carrozzeria accanto alla cantonale.

Ci guardammo intorno, per controllare se c'era qualcuno. Non vedemmo nessuno, allora ci incamminammo attraverso il terreno. (SMCD4103)

In comparazione con l'esempio (253), esclusivamente narrativo, il testo (256) è molto più complesso dal punto di vista compositivo: l'allieva, oltre alla narrazione in primo piano, utilizza lo sfondo narrativo per inserirvi informazioni secondarie o contestuali della narrazione, senza che esse incidano però sulla narrazione principale; in più, la studentessa rende ulteriormente complesso il suo testo tramite l'inserimento di due sequenze descrittive (la seconda più ampia della prima) che si alternano con quelle narrative.

Infine, è interessante segnalare che la complessificazione del livello compositivo comporta problemi nella gestione dei tempi verbali. Come abbiamo visto nell'analisi della testualità nella prosa narrativa contemporanea, l'alternanza tra piani narrativi e tipi di testo diversi si manifesta linguisticamente tramite l'uso adeguato dei diversi tempi verbali. Come illustra l'esempio seguente, si tratta di una competenza che in quarta media presenta ancora delle lacune:

(257) La piccola tenuta è circondata su un lato da posteggi utilizzati dalla chiesa; su una grande parte si estende un vasto manto erboso, avvolto da dei pendii, uno dei quali separa il prato dal campo da calcio.

Tra la stalla e queste pendenze c'è un sentiero, solitamente passeggiava la gente, e gode di questo ambiente naturale. Il sentiero conduce su una collina, ai piedi della quale sorge la stalla.

Solitamente mi ci reco per fare delle grigliate o merende ed è sempre molto piacevole, perché è una zona arieggiata e persino in piena estate è fresco. In questa occasione sono andato per vedere le cucciolate di gatti e conigli, e approfittare di andare con la bicicletta, che lasciavamo nella cantina della tenuta. Il tempo era passato veloce e parecchio stanchi volevamo tornare a casa. Avevo deciso di portare con me la bicicletta; ma nell'automobile del nonno non ci stava, quindi ho pedalato fino a Cassarate. (SMVG4104)

L'allievo nella sua narrazione distingue chiaramente tra primo piano e secondo piano narrativo, così come alterna sequenze narrative a sequenze descrittive. Mentre per la narrazione principale usa il passato prossimo (e in alcuni casi l'imperfetto), per la narrazione in secondo piano e per le sequenze descrittive decide di utilizzare il presente. Tuttavia, in due occasioni (la prima riguarda una sequenza descrittiva, la seconda una narrazione sullo sfondo) l'allievo "slitta" dal presente all'imperfetto, creando così delle incoerenze nella strutturazione testuale. L'esempio riportato illustra dunque la difficoltà accusata dagli allievi maggiori nel distinguere adeguatamente e costantemente i diversi livelli compositivi, risultato probabilmente di un'esperienza di scrittura ancora bassa.

### 1.3. Le due interlingue: tra varietà di partenza e varietà di arrivo

Tenendo in considerazione le caratteristiche e i problemi testuali delle due interlingue analizzate, notiamo che esse si trovano in due momenti diversi del processo di acquisizione della scrittura. Nonostante a volte possa sembrare che la scrittura degli allievi di quarta media presenti più errori di quella degli allievi di seconda, la nostra analisi ha dimostrato che la testualità della prima è chiaramente più sviluppata della seconda. In particolare, la scrittura di quarta media presenta una maggiore complessificazione semantica e linguistica rispetto a quella di seconda, il che ha delle ricadute su tutti i fenomeni analizzati.

Per quanto riguarda la segmentazione del testo, si tratta forse del fenomeno testuale più difficile da acquisire. Infatti, la scrittura di entrambi gli stadi di acquisizione è ancora distante dalla varietà di arrivo. In effetti, se confrontiamo i testi degli allievi con la scrittura narrativa competente, notiamo che né gli allievi di seconda né quelli di quarta sono in grado di segmentare i loro testi in funzione dell'architettura testuale che in realtà vogliono proiettare. Inoltre, le due interlingue non presentano usi interpuntivi che lavorano contro la sintassi (punto che spezza la sintassi, virgola passe-partout, incisi), il che sottolinea che gli apprendenti non sono ancora capaci di utilizzare la punteggiatura per creare particolari effetti di senso. Tuttavia, il fatto che gli apprendenti minori accusino altrettante difficoltà come quelli maggiori, malgrado una scrittura più semplice, dimostra che gli allievi di quarta media si trovano in un

momento più avanzato del processo di acquisizione del fenomeno: essi, dopo aver superato gran parte delle difficoltà di scrittura presenti negli elaborati di seconda, riscontrano nuovi problemi di segmentazione dovuti a una scrittura concettualmente più complessa che richiede nuove soluzioni linguistiche, altrettanto complesse.

Mentre tutti gli apprendenti delle medie accusano ancora grandi difficoltà nel segmentare i loro testi in Enunciati, la stessa cosa non si può dire della gerarchizzazione dell'informazione all'interno dell'Enunciato. Mentre la scrittura di seconda media è ancora molto distante dalla varietà di arrivo – Enunciati caratterizzati da una generale piattezza informativa – la scrittura degli allievi maggiori in alcuni aspetti si avvicina alla prosa narrativa contemporanea: schemi informativi complessi, ma non ancora dinamici; sfruttamento di quasi tutte le funzioni testuali offerte dalle Unità Informative sullo sfondo (in particolare le Appendici enunciative e quelle che specificano i Quadri), ma non sempre utilizzate in modo adeguato. Ovviamente anche per questo fenomeno i progressi avvenuti tra seconda e quarta media si devono al processo di complessificazione menzionato sopra.

Anche per quanto concerne le relazioni tematiche tra Enunciati, la scrittura delle due fasce di età analizzate rappresenta due stadi di acquisizione diversi. I testi degli allievi di seconda media tendono ad essere distanti dalla varietà di arrivo, in quanto usano quasi esclusivamente referenti di primo ordine e accusano varie difficoltà nella ripresa anaforica; i testi degli allievi di quarta, invece, grazie a una complessificazione dei referenti testuali nei loro elaborati, si avvicinano maggiormente alla prosa narrativa contemporanea. Ad esempio, i ragazzi maggiori iniziano a utilizzare più referenti di secondo ordine, anche se non ancora con la stessa frequenza come succede nella prosa narrativa. In più, diminuiscono gli errori di gestione delle anafore osservati nella scrittura di seconda media, ma contemporaneamente aumentano nuovi usi anaforici inadeguati. Anche le catene anaforiche diventano più ampie e iniziano a sovrapporsi maggiormente, presentando però delle approssimazioni. Infine, si rilevano dei primi usi cataforici con la stessa funzione come le catafore nei testi narrativi letti a scuola, anche se con minore frequenza e complessità.

Quanto appena detto per le relazioni tematiche tra Enunciati vale anche per le relazioni logiche e composizionali, vale a dire che tra la seconda e la quarta media

ha luogo un passo importante all'interno del percorso acquisizionale. Da un lato, le relazioni logiche e composizionali all'interno dei testi degli allievi minori sono piuttosto semplici e privi di complessità: narrazione cronologica e lineare degli eventi, assenza di commenti da parte dell'autore, uso ristretto di un secondo piano narrativo o di sequenze descrittive. Dall'altro lato, la scrittura degli apprendenti maggiori presenta una complessificazione importante di tali aspetti, avvicinandosi così in parte alla scrittura competente: prime sperimentazione con anacronie nonostante una tendenza generale a narrare cronologicamente, frequente presenza di commenti da parte dell'autore che sospendono la narrazione, frequente distinzione tra primo piano e sfondo narrativo così come una ricorrente alternanza tra sequenze narrative e descrittive. Tuttavia, l'evoluzione di questi ultimi due aspetti comporta problemi nella gestione dei tempi verbali, i quali sono il risultato di un processo di complessificazione avvenuto anche all'interno della dimensione composizionale, e che dimostrano che il processo di acquisizione di questo fenomeno non si è ancora concluso nelle scuole medie.

In sintesi, abbiamo visto che lungo l'arco della scuola media ticinese si produce uno sviluppo importante della testualità, che comprende tutti i quattro fenomeni testuali analizzati in questo lavoro. Abbiamo anche visto che la scrittura di seconda media è molto più distante dalla scrittura narrativa competente che la scrittura di quarta media. Un particolare avvicinamento di quest'ultima alla possibile varietà di arrivo avviene per la gerarchizzazione dell'informazione dell'Enunciato, fenomeno testuale che rispetto agli altri sembra essere acquisito precedentemente (o almeno più facilmente). La segmentazione del testo, al contrario, risulta essere il fenomeno più difficile da acquisire, visto che i testi degli allievi maggiori presentano tuttora notevoli difficoltà a segnalare adeguatamente i confini di Enunciato. Infine, per quanto riguarda le relazioni tematiche e le relazioni logico-composizionali, si tratta di fenomeni testuali la cui fase principale di acquisizione sembra aver luogo verso la fine delle scuole medie; ne è una conferma il fatto che le due interlingue presentano in modo piuttosto equilibrato sia analogie che differenze.

## 2. Dalla descrizione al processo di scrittura

Imparare a scrivere nella propria lingua equivale infatti a un percorso che va dall'orale allo scritto, e finché si è nel mezzo di questo percorso è naturale esprimersi in una forma ibrida: non più orale e non ancora compiutamente scritta. Questa evoluzione coincide generalmente con i corsi di studio elementare e medio: si tratta di un'evoluzione lenta e complessa, accompagnata com'è da una generale e profonda ristrutturazione cognitiva e culturale ad ampio raggio, ma questo non ne altera la fisionomia fondamentale di percorso dall'orale allo scritto. (Roggia 2010)

La citazione di Roggia, già proposta all'inizio di questo lavoro, sottolinea due aspetti importanti che caratterizzano il funzionamento dell'apprendimento dello scritto: da un lato imparare a scrivere significa imparare a non scrivere come si parla, ovvero capire che lo scritto funziona in base a parametri diversi dal parlato; dall'altro lato ciò richiede una profonda ristrutturazione cognitiva e culturale. Anche lo studioso tedesco Helmuth Feilke afferma che «Der Schriftspracherwerb ist ein Rekodierungsprozess» (Feilke et al. 2001: 23), spiegandoci però più concretamente il suo funzionamento:

Schriftspracherwerb funktioniert wie der mündliche Spracherwerb durch implizite kognitive Ordnungsbildung. [...]

Der Spracherwerb wird im Schriftspracherwerb nicht einfach rekapituliert. Vielmehr setzt die Aneignung der Sprache im Medium Schrift den Erwerb in genuin schriftlichen Struktur- und Funktionsbereichen fort. Der Schriftspracherwerb ist in diesem Sinn zunächst eine Erweiterung der Kompetenzen um die spezifischen Strukturen schriftlicher Sprache. (Feilke et al. 2001: 23)

L'acquisizione dello scritto non corrisponde dunque a un processo di totale ricapitolazione. Piuttosto, le specifiche strutture linguistiche dello scritto, così come il loro funzionamento, vengono acquisite successivamente. L'ampliamento delle competenze scritte non è dunque un processo generale, ma avviene a seconda delle singole strutture linguistiche che gli apprendenti acquisiscono gradualmente. Per quanto concerne queste ultime, Feilke elenca poi tre fasi di apprendimento:

Lernphasen: 1. Norm reproduzieren ohne strukturelle Einordnung ins persönliche System; 2. Regelfindung: führt zu Rekodierungsfehler durch Übergeneralisierungen; 3. Spezifische strukturelle Bedingungen der Norm sind rekonstruiert worden. (cfr. Feilke et al. 2001: 23)

Tale modello di apprendimento sottolinea che per imparare a scrivere, ovvero per imparare a gestire nuove strutture specifiche dello scritto, occorre un'ampia fase di esercitazione, di prassi scrittoria. Ciò significa che l'apprendimento dello scritto è

anche un processo fondamentalmente individuale, in cui la riflessione sulla propria scrittura e sui propri errori diventa fondamentale.

Dass das Aneignen neuer Formen subjektiv ist, zeigt sich dadurch, dass es immer wieder zu Hochkonjunkturen (stark erhöhter Gebrauch) neu entdeckter Normformen kommt. (cfr. Feilke et al. 2001: 23)

Lo stesso Feilke mette poi in rilievo anche l'importanza dell'autocorrezione: «Dieses Aneignungsmuster impliziert in hohem Masse „negative Evidenz“ (Fremd-/Selbst-Korrektur) und ein Lernen an und aus Fehlern» (cfr. Feilke et al. 2001: 23). Si tratta di un'opinione condivisa da diversi studiosi, tra l'altro da Fornara e Cignetti, che sottolineano la centralità della riflessione sulla propria scrittura:

Per quanto riguarda gli aspetti teorici, infine, siamo convinti che non sia possibile migliorarsi davvero senza esaminare e comprendere i propri „punti deboli“, e che per fare questo sia indispensabile un'adeguata conoscenza del processo di scrittura. (Cignetti /Fornara 2014: 42)

Oppure dalla Notarbartolo, che mette in risalto la riscrittura con le capacità logico-argomentative degli apprendenti:

L'esercizio della riscrittura, per un adolescente, diventa occasione di riordino del pensiero e di potenziamento delle capacità logico-argomentative: organizzare gerarchicamente i paragrafi e finalizzare consapevolmente la comunicazione diventa un esercizio estremamente formativo (Notarbartolo 2014: 36)

Infine, riportiamo una citazione di Koch e Oesterreicher che evidenzia l'importanza delle strutture linguistiche nello scritto rispetto al parlato:

Schriftlichkeit zeichnet sich dadurch aus, dass Textkohärenz ausschliesslich mit sprachlichen Mitteln hergestellt wird [in mündlichen können wir z.B. von der Prosodie, oder anderen extralinguistischen Elementen Gebrauch machen]. Dies erfordert eine durchstrukturierte semantische Progression und eine explizite Verkettung zwischen Sequenzen im Text. (Koch/Oesterreicher 1994: 590)

Abbiamo visto che imparare a scrivere significa acquisire successivamente, e individualmente, le diverse strutture linguistiche specifiche dello scritto. Nei capoversi successivi ci soffermiamo più dettagliatamente sull'acquisizione dei quattro fenomeni testuali analizzati in questa ricerca, cercando di spiegare per ognuno di essi le ragioni dei progressi e dei problemi osservati.



## 2.1. La segmentazione del testo

Per quanto riguarda la segmentazione del testo in Enunciati, la nostra ricerca ha mostrato che tutti gli allievi delle medie accusano grandi difficoltà nel segnalare adeguatamente i confini di Enunciato. Inoltre, abbiamo visto che mentre gli allievi di seconda media tendono a usare la punteggiatura per delimitare macro-unità testuali (e di conseguenza a tralasciare l'uso di segni interpuntivi all'interno di essi), gli allievi di quarta media tendono a attribuire alla virgola la funzione di delimitare gli Enunciati.

I problemi degli allievi di seconda media si devono in particolare alla poca esperienza interpuntiva dei ragazzi e al fatto che l'architettura dei loro testi non richiede ancora un uso interpuntivo differenziato. Non sorprende dunque che gli allievi minori hanno un uso piuttosto fonetico della punteggiatura, nel senso che interpungono laddove, nella loro rilettura mentale, sentono una pausa, la quale nei nostri testi analizzati avviene spesso dopo una sequenza di eventi che l'allievo percepisce come unico blocco narrativo. Che si tratti di un errore tipico della scrittura dei ragazzi che si trovano all'inizio dell'adolescenza lo dimostra la seguente citazione di Fornara (2010: 71), in cui descrive una problematica simile presente in un testo scritto da una bambina: «La punteggiatura rivela una chiara strategia di evitamento: la bambina ricorre solo al punto, evitando altri segni che non è in grado di gestire [...]». Inoltre, Fornara conferma l'esistenza di una forte relazione tra capacità di interpunzione e capacità di costruzione del testo:

Esempi come questi, che abbiamo registrato in gran numero nelle nostre ricerche, sono l'ulteriore prova che l'uso della punteggiatura è indissolubilmente legato alla competenza testuale, cioè alla capacità di comporre testi ben costruiti e complessi. (*ibidem*)

La studiosa tedesca Afflerbach conferma questa ipotesi, sottolineando da un lato la relazione tra punteggiatura e struttura del testo, e dall'altro lato che all'inizio del processo di apprendimento della scrittura la punteggiatura non possiede ancora una funzione segmentante:

Betrachtet man Texte von SuS genauer, so erkennt man, dass die Entwicklung der Fähigkeit, einen Text zu interpunktieren, stark an die Struktur des Textes gebunden ist, also an die Grammatik eines Textes im weiteren Sinne. Satzzeichen enthalten jedoch nicht von Anfang an und nicht ausschliesslich Textsegmentierungsfunktion, sondern dienen ferner zur besonderen (inhaltlich-emotionalen) Untermauerung. (Afflerbach 2001: 157)

Inoltre, la studiosa tedesca, soffermandosi sull'ontogenesi della virgola, riporta anche un possibile motivo per cui i testi degli allievi minori non siano caratterizzati dalla virgola che segnala i confini di Enunciato:

Die Ontogenese des Kommas beginnt mit dem Punkt. Kommas werden erst dann in Texte eingefügt, wenn auch Punkte gesetzt, also die übergeordneten syntaktischen Einheiten markiert werden. SchreibanfängerInnen setzen zunächst häufig nur ein Textabschlusszeichen, durch das der Text als Einheit markiert wird. (Afflerbach 2001: 157)

L'assenza di punteggiatura tra Enunciati e l'uso decisamente meno frequente della virgola rispetto alla scrittura di quarta media dimostra che gli allievi delle seconde medie ticinesi non hanno ancora acquisito pienamente l'uso del punto fermo. In più, la Afflerbach (2001: 157) spiega anche che nel percorso di apprendimento della virgola viene acquisito dapprima la virgola seriale, aspetto che l'analisi dei nostri testi conferma.

Per quanto riguarda invece i problemi di segmentazione degli allievi di quarta media, essi sono dovuti a una complessificazione generale dei loro testi, che comprende le strutture linguistiche, i concetti, ma anche l'architettura del testo. Tale complessificazione fa sì che nei testi degli apprendenti vi sia una più raffinata disposizione delle diverse unità testuali (così come un aumento notevole di esse), il che richiede una maggiore competenza di interpunzione, che gli allievi però ancora non hanno. Si consideri in questo contesto la citazione seguente:

«I due sistemi, intonativo per l'orale e interpuntivo per lo scritto, servono alla stessa funzione, che è quella di segmentare la catena linguistica in unità sintattico-testuali, ma ciascun lo fa secondo principi propri, parzialmente diversi rispetto a quelli dell'altro, cosicché essi risultano almeno in parte incommensurabili. L'assimilazione del sistema interpuntivo comporta quindi una ristrutturazione non banale delle competenze in un fondamentale settore della testualità: di qui le difficoltà di assimilazione, e i tempi lunghi di sopravvivenza delle soluzioni di compromesso» (Roggia 2010).

## 2.2. La gerarchizzazione dell'informazione all'interno dell'Enunciato

L'analisi della gerarchizzazione dell'informazione all'interno dell'Enunciato nella scrittura degli allievi delle medie ha dimostrato una notevole complessificazione nel passaggio dalla seconda alla quarta media. Questa non riguarda soltanto la

strutturazione informativa degli Enunciati, ma anche il riempimento linguistico-semanticamente delle diverse Unità Informative (compreso l'ampliamento del paradigma di espressioni temporali), nonché lo sfruttamento delle funzioni testuali di esse.

Tale sviluppo della scrittura è dovuto in realtà, come ci spiega Feilke, a una complessificazione delle capacità cognitive degli apprendenti, processo che sembra avere uno dei suoi apici proprio nel passaggio dall'infanzia all'adolescenza, ovvero dalle scuole elementari alle medie:

Mit zunehmenden Alter bzw. mit der Erweiterung der kognitiven Strukturen werden auch die Sätze länger, integrativer. Somit erhöht sich mit zunehmenden Alter auch die Notwendigkeit Konjunktionen (vor allem Subjunktionen) zu verwenden, um die Propositionen innerhalb einer Satzkonstruktion zu verknüpfen. (Feilke 2001: 114)

La citazione dello specialista di acquisizione della scrittura in ambito germanofono conferma i risultati della nostra analisi. In più, si sofferma sull'acquisizione dell'uso delle congiunzioni, sottolineando la loro importanza nei testi a partire dal momento in cui il pensiero degli allievi si fa più complesso. In effetti, come segnala Feilke, con l'avanzare dell'età l'uso delle congiunzioni subordinanti assume un ruolo fondamentale nella restituzione linguistica del pensiero (ormai diventato più complesso); le congiunzioni coordinanti, a loro volta, non hanno questa funzione:

Im Kontext der Argumentation tun Subjunktionen nicht nur syntaktische sondern auch semantische Dinge. Dies ist eine Eigenschaft, die die koordinativen Strukturen kaum haben. (Feilke 2001: 114)

Ripensando ai nostri elaborati scolastici, non sorprende dunque che la scrittura di seconda media, piuttosto lineare e schematica, non richieda l'uso di strutture linguistiche o espressioni complesse; la scrittura di quarta media invece, cercando di restituire linguisticamente idee e concetti diventati più complessi e astratti dal punto di vista cognitivo, ha bisogno di nuove soluzioni linguistiche adeguate.

Da questa nuova necessità di introdurre nel testo strutture ed espressioni linguistiche più complesse, nascono poi anche nuove difficoltà di scrittura, che fanno parte del processo di acquisizione. Abbiamo visto, ad esempio, che gli elaborati di quarta media presentano difficoltà di gerarchizzazione proprio perché gli apprendenti non sono ancora capaci di gestire e strutturare adeguatamente la nuova ricchezza e complessità di idee che nel frattempo sono capaci di produrre.

Che poi neanche gli allievi di quarta media abbiano ancora del tutto acquisito la gerarchizzazione informativa nello scritto, lo dimostra la seguente descrizione di un momento più avanzato nel percorso di acquisizione del fenomeno, che non corrisponde alla scrittura degli allievi di quarta media:

Erstaunlich hierbei ist, dass ab einem gewissen Punkt die Anzahl verwendeter Konjunktionen stark zurückgeht, und zwar nämlich dann, wenn der Lerner pragmatisch umsichtiger wird, sprich wenn er Kohärenz auf der Ebene von Implikaturen, semantischen Makrostrukturen und pragmatischen Superstrukturen erzeugen kann. (Feilke 2001: 114)

In effetti, la competenza pragmatica sembra proprio costituire il prossimo e probabilmente anche l'ultimo passo necessario all'interno del processo di acquisizione del fenomeno (e probabilmente per l'acquisizione della testualità in generale):

Wachsende Kontextualisierungsfähigkeit im Schreiben zeigt sich vor allem auch darin, dass der Schreiber lernt, dem Leser zuzutrauen, dass er einen nicht eigens sprachlich demonstrierten Zusammenhang zwischen Sätzen herstellen kann. (Feilke 2001: 114)

### 2.3. Le relazioni tematiche

Le relazioni tematiche nella scrittura degli allievi delle medie si caratterizzano principalmente per generali difficoltà di riprendere adeguatamente i referenti instaurati nel testo. Le espressioni anaforiche utilizzate dagli apprendenti tendono ad essere o troppo deboli, non permettendo all'interlocutore una ricostruzione facile del referente, o troppo forti, causando ripetizioni lessicali non giustificati dal punto di vista comunicativo. Inoltre, abbiamo osservato una diminuzione dei casi problematici nel passaggio dalla seconda alla quarta media, accompagnata però contemporaneamente dalla presenza di nuove difficoltà nella gestione delle anafore, principalmente legate alla ripresa di referenti testuali di secondo ordine. Come abbiamo osservato, ciò è dovuto a un processo di complessificazione dei referenti testuali che avviene proprio lungo l'arco della scuola media.

Le difficoltà nella gestione delle anafore sono spiegabili con l'influsso dell'oralità sullo scritto, ovvero con uno dei parametri fondamentali che caratterizza il funzionamento dello scritto rispetto al parlato.

One of the great difficulties in the writing process is generating of content of discourse (rather than generating written language). Generating content is seldom a problem in oral discourse because of the numerous kinds of support provided by conversational partners. Without this conversational support, children encounter problems in thinking of what they say, in staying on topic, in producing an intelligible whole, and in making choices appropriate to an audience not immediately present. (Bereiter / Scardamalia 1987: 7)

Rispetto al parlato spontaneo, nella scrittura – per lo meno nella scrittura formale – non ci troviamo all'interno di una situazione comunicativa determinata, contestualizzata. Piuttosto, come spiega anche Feilke (2001: 109), «Die Sprechsituation wird räumlich und zeitlich „zerdehnt“», ovvero si produce una decontestualizzazione della situazione comunicativa. Ciò significa che nello scritto non possiamo dare per scontato informazioni che appartengono al contesto extralinguistico: «Die Rezeption wird gebunden an zeichenvermittelte Orientierungsleistungen (explizite Schaffung einer textinternen „kommunikativen Situation“); der Zeichengebrauch wird reflexiv; Sprache wird als Text selbst zum Fundament der Orientierung» (*ibidem*).

L'astrazione della situazione comunicativa è sicuramente uno dei motivi principali per cui gli apprendenti delle medie accusano delle difficoltà nella gestione delle anafore. In effetti, se durante la stesura dei testi gli allievi riprendono un referente testuale tramite l'uso di un'espressione troppo debole, questo è dovuto al fatto che nella loro mente l'antecedente è saliente, non però nel testo che stanno scrivendo.

Per quanto riguarda invece le riprese anaforiche troppo forti, vi sono due spiegazioni: o gli apprendenti non possiedono ancora la competenza linguistica per sostituire nomi o sintagmi con altre espressioni, in particolare espressioni linguistiche atoniche (pronomi atoni, clitici ecc.); o vi è una generale insicurezza nell'interpretare correttamente la salienza testuale dei referenti nel testo. In ogni caso, entrambe le spiegazioni hanno come conseguenza la scelta dell'anafora marcata (o addirittura della ripetizione).

Nella scrittura di quarta media, a tale problematica si aggiunge l'ulteriore difficoltà a gestire una situazione referenziale diventata più complessa. Per cui, a prima vista può sembrare che tra la scrittura di seconda e quella di quarta non abbia avuto luogo un'evoluzione nella gestione del fenomeno. In realtà, gli allievi maggiori commettono altri errori rispetto agli allievi minori, il che manifesta l'esigenza di soluzioni linguistiche adatte a restituire la maggiore complessità referenziale nei loro testi.

Anche in questo caso, dunque, l'evoluzione del fenomeno dimostra che l'acquisizione delle relazioni anaforiche è un processo lento e complesso, che richiede molta prassi scrittoria. Si consideri in questo contesto un'ultima citazione di Feilke:

In der Schriftsprache muss neues Wissen aufgebaut werden, das im Sprechen bereits fraglos gesichert zu sein scheint. Es geht darum, die Optionen zur Kontextbindung von Kommunikation und Kognition auszubauen (Feilke 2001: 109)

#### 2.4. Le relazioni logiche e composizionali

In merito alle relazioni logiche e composizionali, l'analisi della scrittura degli apprendenti ha mostrato un'importante evoluzione sia a livello delle relazioni logiche sia a livello delle relazioni composizionali. Per quanto riguarda il primo, gli allievi passano da una narrazione lineare e cronologica a una narrazione che presenta anacronie e commenti personali da parte dell'autore. Per quanto riguarda invece il secondo livello, i testi si arricchiscono: rispetto alla pura narrazione, iniziano a intersecarsi nei testi uno sfondo narrativo e sequenze descrittive.

In analogia con quanto detto in precedenza, anche questo movimento acquisizionale si spiega con l'aumento delle capacità cognitive che ha luogo nel passaggio tra l'infanzia e l'adolescenza. In effetti, gli allievi delle seconde medie tendono a scrivere in modo molto schematico e lineare, non perché sono incapaci di gestire strutture linguistiche più complesse, ma piuttosto perché la loro mente non è ancora in grado di produrre idee e concetti di una tale astrazione o complessità che richiedessero soluzioni linguistiche altrettanto raffinate. La situazione per gli allievi quindicenni/sedicenni è invece completamente diversa: dal punto di vista cognitivo essi sono in grado di far interagire un numero elevato di eventi con altrettante sequenze narrative, di distinguere tra narrazione principale e informazioni sullo sfondo narrativo, o di stravolgere l'ordine cronologico degli eventi della narrazione.

Il movimento acquisizionale appena descritto corrisponde all'evoluzione tipica dell'apprendimento della scrittura narrativa. Si consideri la citazione di Bereiter e Scardamalia, che nel loro studio su diversi aspetti psicologici dell'apprendimento della scrittura delineano la stessa evoluzione:

[M]ovement from single-episode narration following a chronological sequence to narration with several sub-plots (ability to coordinate increasing numbers of related events within a common thematic structure)». (Bereiter / Scardamalia 1987: 157).

Abbiamo poi anche visto che questa maggiore capacità cognitiva da parte degli allievi maggiori comporta problemi di scrittura a livello morfologico. In particolare la distinzione tra primo piano e sfondo narrativo così come l'alternanza tra sequenze narrative e descrittive richiede una gestione dei tempi verbali attenta e differenziata, competenza che gli allievi di quarta media non possiedono ancora alla perfezione. Anche per l'ultimo dei quattro fenomeni analizzati in questa ricerca vale dunque: l'acquisizione delle relazioni logiche e composizionali non si conclude nelle scuole medie, dato che si tratta di un processo lento e complesso che richiede molta esperienza di scrittura.

## CONCLUSIONI

In questa ricerca ci siamo posti l'obiettivo di descrivere e valutare l'evoluzione della scrittura narrativa di apprendenti di madre lingua italiana lungo l'arco delle scuole medie del Canton Ticino. A partire dall'ipotesi che uno dei maggiori problemi di scrittura degli apprendenti delle medie riguardi la costruzione della testualità compresa la gestione dei fenomeni grammaticali che influiscono su di essa, ci siamo focalizzati proprio sulla costruzione della testualità, soffermandoci su quattro fenomeni selezionati per mezzo di una pre-analisi condotta in modo *corpus-driven*: la segmentazione del testo, la gerarchizzazione dell'informazione all'interno dell'Enunciato, le relazioni tematiche e le relazioni logico-composizionali tra Enunciati.

A questo scopo, nel primo capitolo di questo lavoro abbiamo riportato quanto è stato osservato sulla scrittura degli adolescenti oggi. Abbiamo visto che l'apprendimento della scrittura viene considerato un processo lento e complesso dall'orale allo scritto, che implica una forte ristrutturazione cognitiva da parte degli apprendenti. Mentre gli apprendenti sono abituati a esprimersi, sia nell'orale che nello scritto, in modo dialogico, informale, spontaneo e all'interno di una situazione comunicativa ben precisa e nota a tutti gli interlocutori, la varietà che devono imparare a scuola è caratterizzata da una produzione pianificata, strutturata e monologica che avviene all'interno di un contesto comunicativo astratto. Abbiamo poi constatato che gran parte dei lavori sulla scrittura dei ragazzi o non trattano la testualità in modo approfondito e sistematico o non la prendono in considerazione. Quei pochi studi che invece trattano esplicitamente la costruzione del testo sostengono che le difficoltà sono riconducibili a forti influssi dell'oralità.

Nel secondo capitolo abbiamo descritto le caratteristiche testuali della scrittura narrativa competente. Per cui, abbiamo proposto dapprima uno strumentario offerto dalla linguistica testuale, che ci ha permesso di analizzare i testi scritti e coglierne le caratteristiche principali. Poi abbiamo applicato tali strumenti a un insieme di racconti letterari contemporanei che vengono proposti nell'insegnamento delle scuole medie ticinesi. L'analisi condotta ha mostrato che i testi narrativi contemporanei si caratterizzano per una testualità complessa e raffinata, presentando i seguenti tratti testuali: segnalazione coerente e adeguata dei confini di Enunciato, presenza di usi



interpuntivi che operano contro la sintassi per creare particolari effetti comunicativi, gerarchizzazione dinamica dell'informazione all'interno degli Enunciati, sfruttamento di tutte le funzioni testuali delle diverse Unità Informative all'interno di essi, costruzione competente di ampie catene anaforiche che in parte si sovrappongono, frequente uso della catafora per creare *suspense* narrativa, manipolazione dell'ordine cronologico degli eventi della narrazione e inserimento in essa di commenti dell'autore, alternanza cosciente e raffinata tra primo piano e sfondo narrativo nonché tra sequenze narrative e descrittive.

Nel terzo capitolo, che costituisce la parte centrale di questo lavoro, abbiamo descritto le caratteristiche testuali degli allievi delle scuole medie in base ai quattro fenomeni testuali prescelti, e distinguendo per ognuno di essi tra scrittura di allievi di seconda e scrittura di allievi di quarta media. L'analisi condotta ha portato a due risultati importanti: da un lato, la testualità nella scrittura degli apprendenti minori è decisamente più schematica e semplice rispetto a quella degli apprendenti di quarta media; dall'altro lato, con l'evolversi delle capacità di scrittura i problemi di costruzione del testo non diminuiscono automaticamente, bensì, in linea con il processo di complessificazione della testualità, diventano più complessi. Per quanto riguarda la segmentazione del testo in Enunciati, nonostante tutti gli allievi delle medie accusino grandi difficoltà nel segnalare adeguatamente i confini di Enunciato, le problematiche sono di natura diversa: gli allievi di seconda media tendono a usare il punto per delimitare macro-unità testuali e di conseguenza a tralasciare completamente l'uso di segni interpuntivi all'interno di esse, mentre gli allievi di quarta media tendono a utilizzare la virgola al posto del punto. In merito alla gerarchizzazione informativa dell'Enunciato, abbiamo osservato che nel passaggio dalla seconda alla quarta media si verifica una notevole complessificazione. Questa non riguarda soltanto la strutturazione informativa degli Enunciati, ma anche il riempimento linguistico-semantico delle diverse Unità Informative, nonché lo sfruttamento delle loro funzioni testuali. In più, tale aumento di complessità comporta nuove difficoltà nell'uso della virgola, manifestazione di una maggiore necessità di gerarchizzazione. L'analisi del terzo fenomeno testuale analizzato, le relazioni tematiche, ha evidenziato una generale difficoltà da parte degli apprendenti di entrambe le fasce di età a riprendere adeguatamente i referenti instaurati nel testo.

Le espressioni anaforiche utilizzate dagli allievi tendono ad essere o troppo deboli, non permettendo all'interlocutore una ricostruzione facile del referente, o troppo forti, causando ripetizioni lessicali non giustificate dal punto di vista comunicativo. Inoltre, abbiamo constatato che nel passaggio dalla seconda alla quarta media si producono due cambiamenti: da un lato diminuiscono gli errori individuati nella scrittura degli allievi minori, e dall'altro lato avviene una complessificazione dei referenti testuali, che produce nuove difficoltà nella gestione delle anafore. Per quanto concerne le relazioni logiche e composizionali, l'analisi ha mostrato un'importante evoluzione sia a livello delle relazioni logiche sia a livello delle relazioni composizionali. Per quanto riguarda il primo aspetto, gli allievi passano da una narrazione lineare e cronologica a una narrazione che presenta anacronie e commenti personali da parte dell'autore. Per quanto riguarda invece il secondo livello, i testi si arricchiscono: rispetto alla pura narrazione, iniziano a intersecarsi nei testi sfondi narrativi nonché sequenze descrittive. In analogia con gli altri fenomeni analizzati, l'evoluzione testuale delle relazioni composizionali porta a nuovi problemi di gestione dei tempi verbali, i quali assumono un ruolo fondamentale nella distinzione dei diversi piani narrativi e delle diverse tipologie testuali.

Infine, nella quarta e ultima parte di questa ricerca, abbiamo cercato di capire come si sviluppi la testualità e come funzioni l'apprendimento di essa lungo l'arco della scuola media ticinese. A questo scopo abbiamo dapprima confrontato la scrittura dei due stadi di acquisizione con quella dei testi narrativi contemporanei. Tale comparazione ha confermato che la scrittura di seconda media è molto più distante dalla scrittura narrativa competente rispetto a quella di quarta media, in particolare per quanto riguarda la gerarchizzazione dell'informazione all'interno dell'Enunciato, che sembra essere il fenomeno più facile da acquisire lungo l'arco delle scuole medie. Al contrario, la segmentazione del testo è risultata essere il fenomeno più difficile da acquisire, mentre le relazioni tematiche e le relazioni logico-composizionali si trovano in una posizione intermedia. Tuttavia, abbiamo osservato che anche la scrittura di quarta media presenta tuttavia una notevole distanza dalla possibile varietà di arrivo, in particolare per quanto riguarda la gestione pragmatica dei diversi fenomeni testuali. Questa sembra costituire un ulteriore (o ultimo?) passo all'interno del processo acquisizionale.

In un secondo momento abbiamo messo in relazione i risultati ottenuti dalla nostra ricerca con la bibliografia sull'acquisizione della scrittura, il che ha messo in evidenza che il processo di acquisizione della scrittura non corrisponde a una totale ricapitolazione cognitiva. In realtà, le specifiche strutture linguistiche dello scritto, così come il loro funzionamento, vengono acquisite successivamente attraverso un'ampia prassi scrittoria accompagnata da una profonda riflessione sulla propria scrittura e sui propri errori. La poca esperienza di scrittura è dunque uno dei fattori che spiega la testualità nonché la sua evoluzione nella scrittura degli allievi lungo l'arco delle scuole medie ticinesi. Un altro fattore che spiega lo sviluppo della scrittura riguarda invece la complessificazione delle capacità cognitive degli apprendenti, processo che sembra avere uno dei suoi apici proprio nel passaggio dall'infanzia all'adolescenza. Difatti, una maggiore capacità di esprimere pensieri più complessi richiede contemporaneamente una maggiore necessità di usare strutture linguistiche più complesse, competenza che gli allievi spesso non hanno ancora del tutto acquisito e che dunque comporta nuovi problemi di scrittura. Un ultimo fattore che spiega i problemi di testualità analizzati è il forte influsso dell'oralità sulla scrittura dei ragazzi. Questa si manifesta in base a due aspetti centrali: la progettazione del testo veloce e spontanea, e l'astrazione della situazione comunicativa. Per quanto riguarda il primo punto, i testi degli allievi tendono ad essere costruiti in modo veloce e immediato, cioè poco progettati, come avviene nel parlato spontaneo. In merito al secondo punto, invece, rispetto alla comunicazione orale, nello scritto i riferimenti a informazioni contestuali devono essere costruiti esclusivamente tramite mezzi linguistici. Entrambi i casi sono dunque manifestazioni di una competenza che gli apprendenti delle medie non possiedono ancora interamente.

Per concludere, la nostra analisi ha mostrato che lo studio della testualità è un'operazione fondamentale per descrivere la scrittura degli apprendenti e soprattutto per cogliere i problemi di scrittura cruciali. Ovviamente, per confermare i nostri risultati e per completare il quadro del processo acquisizionale della testualità sarebbe necessario ampliare l'analisi in due direzioni opposte: verso il basso, considerando la scrittura degli allievi delle scuole elementari; e verso l'alto, analizzando la testualità in testi scritti da allievi delle scuole superiori e da studenti

delle scuole professionali e università. Alla fine di questo lavoro, una cosa ci pare certa: gli strumenti offerti dalla linguistica del testo si sono rivelati preziosi per capire le problematiche con cui si confrontano gli apprendenti scrittori, e sono sicuramente utilizzabili come punti di partenza per costruire una didattica della scrittura adeguata a ogni età e a ogni tipologia testuale.

## BIBLIOGRAFIA

- AFFLERBACH, Sabine (2001), «Grammatikalisierungsprozesse bei der Entwicklung der Kommasetzungsfähigkeiten», in H. Feilke / K.-P. Kappeest / Clemens Knobloch (a c. di), *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*, Tübingen, Niemeyer, pp.155-166.
- ANDORNO, Cecilia (2003), *Linguistica testuale. Un'introduzione*, Roma, Carocci.
- AUSTIN, John L. (1962), *How to do things with words*. Oxford, Clarendon Press.
- BALBONI, Paolo E. (2006), *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, Novara, De Agostini Scuola.
- BAZZANELLA, Carla (1994), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, Firenze, La Nuova Italia.
- BENVENISTE, Émile (1959), «Les relations de temps dans le verbe français», *Bulletin de la Société de Linguistique* 54, pp. 46-68.
- BEREITER, Carl / SCARDAMALIA, Marlene (1987), *The psychology of written composition*, Hillsdale N.J., London, L. Erlbaum.
- BERRENDONNER, Alain. (1990), «Pour une macro-syntaxe», *Travaux de Linguistique* 21. Paris-Gembloux, Duculot, 25-36.
- BERRETTA, Monica (1990), «Catene anaforiche in prospettiva funzionale: antecedenti difficili», in, *Rivista di linguistica*, 2, pp. 91-120.
- BERRETTA, Monica (1994), «Il parlato italiano contemporaneo», in Serianni, Luca / Trifone, Pietro (a c. di), *Storia della lingua italiana*, II, Torino, Einaudi, pp. 239-270.
- BERRUTO, Gaetano (1985), «Per una caratterizzazione del parlato: l'italiano parlato ha un'altra grammatica?», in G. Holtus / E. Radtke (a c. di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Narr, pp. 120-135.
- BERRUTO, Gaetano (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia.
- BERRUTO, Gaetano (2011a), «Variazione diafasica», in R. Simone / G. Berruto / P. D'Achille (a c. di), *Enciclopedia dell'Italiano* (2010-11), Roma, Istituto della enciclopedia italiana.

- BERRUTO, Gaetano (2011b), «Variazione linguistica», in R. Simone / G. Berruto / P. D'Achille (a c. di), *Enciclopedia dell'Italiano* (2010-11), Roma, Istituto della enciclopedia italiana.
- BERTINETTO, Pier Marco (1986), *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano*, Accademia della Crusca, Firenze.
- CALARESU, Emilia (2005), «Quando lo scritto si finge di parlato. La pressione del parlato sullo scritto e i generi scritti più esposti: il caso della narrativa», in K. Hölker / C. Maass (a c. di), *Aspetti dell'italiano parlato. Atti del simposio Aspetti dell'italiano parlato – Tra lingua nazionale e varietà regionali* (Università di Hannover 12-13 maggio 2013), Münster, Lit Verlag, pp. 65-92.
- CHINI, Marina (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- COLOMBO, Adriano (2012), *La coordinazione*. Roma, Carocci.
- CONTE, Maria-Elisabeth (1980), «Coerenza testuale», in *Lingua e stile*, 15, pp. 135-54 (ora in Id., 2<sup>a</sup> ed. 1999, pp. 29-46).
- CONTE, Maria-Elisabeth (1999), *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*, nuova edizione con l'aggiunta di due saggi, a c. di B. Mortara Garavelli, Alessandria, Edizioni dell'Orso (1a ed. Firenze, La Nuova Italia, 1988).
- CORNO, Dario (2012), *Scrivere e comunicare. La scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*, Milano, Bruno Mondadori.
- COVERI, Lorenzo (2014), *Una lingua per crescere. Scritti sull'italiano dei giovani*, Firenze, Cesati.
- CORTELAZZO, Michele (1994), «Il parlato giovanile», in L. Serianni / P. Trifone (a c. di), *Storia della lingua italiana, II, Scritto e parlato*, Torino, Einaudi, pp. 290-317.
- CORTELAZZO, Michele (2010), «Linguaggio giovanile», in R. Simone / G. Berruto / P. D'Achille (a c. di), *Enciclopedia della Lingua italiana Treccani*. Roma: Istituto della enciclopedia italiana.
- CRESTI, Emanuela (2012), «Costrutti paratattici nell'italiano parlato spontaneo e nell'italiano scritto letterario», in P. Bianchi et al. (a c. di), *La variazione nell'italiano e nella sua storia. Varietà e varianti linguistiche e testuali. Atti dell'XI Congresso SILFI* (Napoli, 5-7 ottobre 2010), 2 voll., Firenze, Cesati, pp. 496-506.

- CRYSTAL, David (2008), *Language and the internet*, Cambridge, University Press (1<sup>a</sup> ed.: 2001).
- D'ACHILLE, Paolo (2006), *L'italiano contemporaneo*, Bologna, il Mulino (1<sup>a</sup> ed. 2003).
- DE CESARE, Anna-Maria (2010), «Deittici», in R. Simone / G. Berruto / P. D'Achille (a c. di), *Enciclopedia della Lingua italiana Treccani*. Roma, Istituto della enciclopedia italiana, pp. 345-347.
- DE MASI, Salvatore / MAGGIO, Maria (2008), *Pratiche di scrittura nella scuola superiore*, Milano, Franco Angeli.
- DE ROSSI, Camilla (2005), «I media e il linguaggio giovanile» in Fusco, Fabiana / Marcato, Carla (a c. di), *Forme della comunicazione giovanile*, Roma, Il calamo, pp. 131-42.
- DIJK, Teun van (1976), «Philosophy of action and theory of narrative», *Poetics*, 5, pp. 287-338.
- DIK, Simon C. (1997), *The Theory of Functional Grammar*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter.
- DINALE, Claudia (2001), *I giovani allo scrittoio*, Padova, Esedra.
- DÜRSCHIED, Christa et al. (2010), *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien*, Berlin, De Gruyter.
- FEILKE, Helmut (2001), «Grammatikalisierung und Textualisierung – "Konjunktionen" im Schriftspracherwerb», in H. Feilke / K.-P. Kappe / Clemens Knobloch (a c. di), *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*, Tübingen, Niemeyer, pp.107-126.
- FEILKE, Helmut et al. (2001), «Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit – Zur Einführung ins Thema», in H. Feilke / K.-P. Kappe / Clemens Knobloch (a c. di), *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*, Tübingen, Niemeyer, pp.1-28.
- FERRARI, ANGELA (1995). *Connessioni. Uno studio integrato della subordinazione avverbale*. Genève, Slatkine.
- FERRARI, Angela (2010a), «Anaforiche, espressioni», in R. Simone / G. Berruto / P. D'Achille (a c. di), *Enciclopedia dell'Italiano* (2010-11), Roma, Istituto della enciclopedia italiana, pp. 61-64.

- FERRARI, Angela (2010b), «Connettivi», in R. Simone / G. Berruto / P. D'Achille (a c. di), *Enciclopedia dell'Italiano* (2010-11), Roma, Istituto della enciclopedia italiana, pp. 271-273.
- FERRARI, Angela (2010c), «Repetita juvant. Note sulla ripetizione lessicale nella scrittura contemporanea non letteraria» in A. Ferrari / A.-M. De Cesare (a c. di), *Il parlato nella scrittura italiana odierna. Riflessioni in prospettiva testuale*, Bern, Peter Lang, pp. 149-198.
- FERRARI, Angela (2011), «Procedure di coerenza», in R. Simone / G. Berruto / P. D'Achille (a c. di), *Enciclopedia dell'Italiano* (2010-11), Roma, Istituto della enciclopedia italiana, pp. 219-222.
- FERRARI, Angela (2012), «A 150 anni dall'Unità d'Italia, capire le forme e il senso della lingua mediata dalla rete. Questioni di metodo e primi risultati», in P. Di Pretoro / R. Unfer Lukoschik (a c. di), *Lingua e letteratura italiana. 150 anni dopo l'Unità*, München, Martin Meidenbauer, pp.157-177.
- FERRARI, Angela (2014a), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carocci.
- FERRARI, Angela (2014b), «Punteggiatura e segmentazione del testo», in A. Ferrari / A.-M. De Cesare / I. Korzen (a c. di), *Tra romanistica e germanistica: lingua, testo, cognizione e cultura. Between Romance and Germanic: language, text, cognition and culture*, Atti del convegno internazionale Typolex (Basel, 06 giugno – 07 giugno 2013), Bern, Peter Lang, pp. 175-196.
- FERRARI, Angela (2016), «Le gerarchie del testo, tra lessico, sintassi e interpunzione», in L. Cignetti / S. Demartini / S. Fornara (a c. di), *Come Tlscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Roma, Aracne, pp. 121-137.
- FERRARI, Angela / ZAMPESE, Luciano (2000). *Dalla frase al testo. Una grammatica per l'italiano*. Bologna, Zanichelli.
- FERRARI, Angela / ZAMPESE, Luciano (2016). *Grammatica: parole, frasi, testi dell'italiano*. Roma, Carocci.
- FERRARI, Angela, et al. (2008), *L'interfaccia lingua-testo. Natura e funzioni dell'articolazione informativa dell'enunciato*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.



- FERRARI, Angela / LALA, Letizia (2013), «La virgola nell'italiano contemporaneo. Per un'approccio testuale (più) radicale», *Studi di grammatica italiana*, Volume XXIX-XXX, Accademia della Crusca, pp. 479-501.
- FIORENTINO, Giuliana (2002), «Computer-Mediated Communication: lingua e testualità nei messaggi di posta elettronica», in R. Bauer / H. Goebel (a c. di), *Parallela*. Vol. 9. *Testo, variazione, informatica / Text, Variation, Informatik*. Wilhelmsfeld, Egert, pp. 187-208.
- FORNARA, Simone (2010), *La punteggiatura*, Roma, Carocci.
- FORNARA, Simone / CIGNETTI, Luca (2014), *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio*, Roma, Carocci.
- FORNARA, Simone / CIGNETTI, Luca / DEMARTINI, Silvia et. al. (a c. di) (2016), *Come Tiscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Roma, Aracne.
- GENETTE, Gérard (1972), *Figures III*, Paris, Seuil.
- GIVÓN, Talmy (1983) (ed.), *Topic continuity in discourse: a quantitative cross-language study*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins.
- GRANDI, Nicola (2010), «Aspetto», in R. Simone / G. Berruto / P. D'Achille (a c. di), *Enciclopedia della Lingua italiana Treccani*. Roma: Istituto della enciclopedia italiana Treccani, 113-114.
- HERRING, Susan C. (2007), «A faceted classification scheme for computer-mediated discourse», in *Language@Internet* (pubblicazione online), 4, article 1, [http://www.languageatinternet.de/articles/2007/761/index\\_html](http://www.languageatinternet.de/articles/2007/761/index_html).
- KATTENBUSCH, Dieter (2002), «Computervermittelte Kommunikation in der Romania im Spannungsfeld zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit», in S. Heinemann / G. Bernhard / D.Kattenbusch (a c. di), *Roma et Romania. Festschrift für Gerhard Ernst zum 65. Geburtstag*. Tübingen, Niemeyer, pp. 183-199.
- KOCH, Peter / OESTERREICHER, Wolfgang (1994), «Schriftlichkeit und Sprache», in H. Günther / O. Ludwig (a c. di), *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use*. Vol. I, Berlin, pp. 587-604.
- KORZEN, Iørn (2001), «Anafore e relazioni anaforiche: un approccio pragmatico-cognitivo», in *Lingua Nostra*, 62, 3-4, pp. 107-126.

- LALA, Letizia (2010), «Incapsulatori», in R. Simone / G. Berruto / P. D'Achille (a c. di), *Enciclopedia dell'Italiano* (2010-11), Roma, Istituto della enciclopedia italiana, pp. 641-643.
- LALA, Letizia (2011a), *Il senso della punteggiatura nel testo: analisi del Punto e dei Due punti in prospettiva testuale*, Firenze, Cesati.
- LALA, Letizia (2011b), «Testo, tipi di», in R. Simone / G. Berruto / P. D'Achille (a c. di), *Enciclopedia dell'Italiano* (2010-11), Roma, Istituto della enciclopedia italiana, pp. 1490-96.
- LALA, Letizia (2012), «Les blogs: variétés dans la variété», in A. Ferrari / L. Lala (a c. di), *Verbum*. Nancy: Université de Nancy (Variétés syntaxiques dans la variété des textes online: aspects micro- et macrostructuraux), pp. 203-245.
- LAMBRECHT, Knud (1994), *Information Structure and Sentence Form: Topic, Focus, and the Mental Representations of Discourse Referents*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LANG, Ewald (1984), *The Semantics of Coordination*, Amsterdam, Benjamins.
- LAVINIO, Cristina (2004), «Tipologie testuali», in Id., *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Roma, Carocci, pp. 145-230.
- LO DUCA, M. G. (2013) *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma, Carocci (1<sup>a</sup> ed. 2003).
- LYONS, John (1977), *Semantics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MANDELLI, Magda (2011), *La costruzione sintattica nella costruzione del testo*, Genève, Slatkine.
- MANZOTTI, Emilio (2009), «La descrizione. Un profilo linguistico e concettuale», *Nuova Secondaria*, a. XXVII, n. 4, pp. 19-40.
- MORTARA GARAVELLI, Bice (1988), «Textsorten/Tipologia di testi», in G. Holtus / M. Metzeltin / C. Schmitt (a c. di), *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL)*, vol. IV: *Italienisch, Korsisch, Sardisch*, 8 voll., Niemeyer, Tübingen, pp. 157-68.
- MORTARA GARAVELLI, Bice (2003), *Prontuario di punteggiatura*, Roma-Bari, Laterza.
- NENCIONI, Giovanni (1976), «Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato», *Strumenti critici*, XI, 29, pp. 1-56.
- NOTARBARTOLO, Daniela (2014), *Competenze testuali per la scuola*, Roma, Carocci.

- PALERMO, Massimo (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, il Mulino.
- PALLOTTI, Gabriele, (2005), *Interlingua e analisi degli errori*, MIUR – ANSAS: Piattaforma di formazione Poseidon.
- PISTOLESI, Elena (2004), *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*, Padova, Esedra.
- PISTOLESI, Elena (2005), «Internet e il linguaggio dei giovani» in F. Fusco, / C. Marcato (a c. di), *Forme della comunicazione giovanile*, Roma, Il calamo, pp. 251-67.
- PRANDI, Michele (2006), *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, Torino, UTET.
- RADTKE, Edgar (1993), «Varietà giovanili», in A. Sobrero, (a c. di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma, Laterza, pp. 191-235.
- RENZI, Lorenzo (2012), *Come cambia la lingua. L'italiano in movimento*, Bologna, il Mulino.
- REVELLI, Luisa (2013), *Diacronia dell'italiano scolastico*, Roma, Aracne.
- ROGGIA, Carlo Enrico (2009), «A proposito del *continuum* delle relazioni interfrasali: il caso della scrittura degli apprendenti», in A. Ferrari (a c. di), *Sintassi storica e sincronica dell'italiano. Subordinazione, coordinazione, giustapposizione*, Atti del X Convegno SILFI (Basilea, 30 giugno-3 luglio 2008), Firenze, Cesati, pp. 1537-1556.
- ROGGIA, Carlo Enrico (2010), «Una varietà dell'italiano tra scritto e parlato: la scrittura degli apprendenti», in A. Ferrari / A-M. De Cesare (a c. di), *Il parlato nella scrittura italiana odierna. Riflessioni in prospettiva testuale*, Bern, Peter Lang, pp. 197-224.
- ROGGIA, Carlo Enrico (2011b), «Testi descrittivi», in R. Simone / G. Berruto / P. D'Achille (a c. di), *Enciclopedia dell'Italiano* (2010-11), Roma, Istituto della enciclopedia italiana, pp. 1471-74.
- ROGGIA, Carlo Enrico (2011b), «Testi narrativi», in R. Simone / G. Berruto / P. D'Achille (a c. di), *Enciclopedia dell'Italiano* (2010-11), Roma, Istituto della enciclopedia italiana, pp. 1478-82.

- RUGGIANO, Fabio (2009), «Lo scritto scolastico tra microprogettualità e mancanza di coesione sintattica», in A. Ferrari (a c. di), *Sintassi storica e sincronica dell'italiano. Subordinazione, coordinazione, giustapposizione*, Atti del X Convegno SILFI (Basilea, 30 giugno-3 luglio 2008), Firenze, Cesati, pp. 1557-1569.
- RUGGIANO, Fabio (2011), *L'italiano scritto a scuola. Fenomeni di lingua in elaborati di studenti di scuola secondaria dal primo al terzo anno* (Messina, 2004-2007), Roma, Aracne.
- SABATINI, Francesco (1999), «“Rigidità-esplicitzza” vs “elasticità-implicitzza”: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi», in G. Skytte / F. Sabatini (a c. di), *Linguistica testuale comparativa: in memoriam Maria-Elisabeth Conte*, Copenhagen, Museum Tusculanum Press, pp. 141-172.
- SEARLE, John R. (1969), *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SEGRE, Cesare (1985), *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Torino, Einaudi.
- SELINKER, Larry (1972), «Interlanguage», in *International Review of Applied Linguistics* 10, pp. 209-31.
- SERIANNI, Luca (2007), «La norma sommersa», *Lingua e Stile* XLII, pp. 283-295.
- SERIANNI, Luca (2010), *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Roma, Laterza.
- SERIANNI, Luca / BENEDETTI, Giuseppe (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.
- SIMONE, Raffaele (1980), «Parlare di sé», in E. Galli Della Loggia et al. (a c. di), *Il trionfo del privato*, Roma - Bari, Laterza, pp. 192-230.
- SORNICOLA, Rosanna (1981), *Sul parlato*, Bologna: il Mulino.
- STEFINLONGO, Antonella (2002), *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*, Roma, Aracne.
- STOJMEANOVA, Roska (2017), *La catafora nell'italiano contemporaneo. Aspetti teorici, descrittivi e esplicativi*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- TOGNINI Bonelli, Elena (2001), *Corpus linguistics at work*, Amsterdam, John Benjamins.

- TONANI, Elisa (2012), *Punteggiatura d'autore. Interpunzione e strategie tipografiche nella letteratura italiana dal Novecento a oggi*, Firenze, Cesati.
- VALENTINI, Ada (2002), «Tratti standard (e neostandard) nell'italiano scritto di studenti universitari», in *Linguistica e Filologia*, XIV, pp. 303-322.
- WEINRICH, Harald (1978), *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*, Bologna, il Mulino (orig. *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*, Stuttgart, Kohlhammer, 1964).
- WERLICH, Egon (1975), *Typologie der Texte*, Quelle und Meyer, Heidelberg.